МИНИСТЕРСТВО ПРОСВЕЩЕНИЯ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
Бийский филиал им. В.М. Шукшина федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования
«Алтайский государственный педагогический университет»
(Бийский филиал им. В. М. Шукшина АлтГПУ)

Институт педагогики и психологии
Кафедра психолого-педагогического, дошкольного и начального образования

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ОБУЧАЮЩИХСЯ В ПРОСТРАНСТВЕ ОБРАЗОВАНИЯ», ПОСВЯЩЕННОЙ ГОДУ ЕДИНСТВА НАРОДОВ РОССИИ

Материалы VII Всероссийской с международным участием
научно-практической конференции педагогов и психологов, социальных педагогов
системы общего и дополнительного образования, молодых ученых, аспирантов,
студентов и обучающихся психолого-педагогических классов
(Бийск, 28 апреля 2026 г.)



Бийск – 2026
Бийский филиал им. В.М. Шукшина АлтГПУ

Об издании

ББК 74.0 + 88.41
УДК: 159.9 (063) + 37.0 (063)

Издается по решению кафедры психолого-педагогического, дошкольного и начального образования Бийского филиала им. В. М. Шукшина АлтГПУ

Редакционная коллегия:
кандидат педагогических наук, доцент И.Н. Чичканова (отв. ред.);
кандидат филологических наук, доцент М.А. Ковалева;
кандидат педагогических наук, доцент Л.Н. Кузнецова;
кандидат педагогических наук, доцент М.В. Папина;
кандидат педагогических наук, доцент Г.С. Петрищева;
преподаватель С.Е. Максимова;
преподаватель А.С. Сергеева.

П 86 **Психолого-педагогическое сопровождение обучающихся в пространстве образования** [Электронный ресурс]: Материалы VII Всероссийской с международным участием научно-практической конференции педагогов и психологов, социальных педагогов системы общего и дополнительного образования, молодых ученых, аспирантов, студентов и обучающихся психолого-педагогических классов (Бийск, 28 апреля 2026 г.) / Отв. ред. И.Н. Чичканова. – Бийск: Бийский филиал им. В. М. Шукшина АлтГПУ, 2026. – 335 с. – 1 электрон. опт. диск (CD- R). – ISBN 978-5-6051721-5-4

В издании опубликованы материалы участников VII Всероссийской с международным участием научно-практической конференции педагогов и психологов, социальных педагогов системы общего и дополнительного образования, молодых ученых, аспирантов, студентов и обучающихся психолого-педагогических классов, проходившей в г. Бийске в Бийском филиале им. В. М. Шукшина федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Алтайский государственный педагогический университет» 28 апреля 2026 г.

Текстовое электронное издание.

Минимальные системные требования: ПК 500 и выше; 256 Мб ОЗУ; Windows XP и выше; SVGA с разрешением 1024x768; CD-ROM, мышь; Adobe Acrobat Reader.

ISBN 978-5-6051721-5-4

Материалы публикуются в авторской редакции. Ответственность за нарушение авторских прав, а также соблюдение научных и авторских норм в ходе исследований несут авторы публикуемых материалов.

© Бийский филиал им. В. М. Шукшина АлтГПУ, 2026
© Авторы, 2026

Содержание

Абб Е.А., ... 11
Развитие познавательно-исследовательской деятельности дошкольников в процессе экспериментирования 11
Аверченкова А.К., ... 13
Развитие естественнонаучных знаний младших школьников посредством виртуальных экскурсий 13
Автоманова Н.Б. 14
Развитие пространственных представлений у дошкольников посредством моделирования 14
Алексеева Л.Ю. 17
Формирование творческих способностей младших школьников посредством конструирования из бумаги 17
Алексеева Л.Ю. 19
Ревина Е.А 19
Формирование эстетической культуры младших школьников посредством изображения родной природы 19
Алексеева Т.Н, ... 21
Формирование самоконтроля младших школьников в процессе изучения математики 21
Амосова С.А., ... 23
Театральная педагогика, как инструмент этнокультурного развития. Управленческий аспект 23
Афанасьева К.П., ... 25
Особенности сопровождения семейного воспитания в управлении координацией деятельности молодёжных объединений 25
Афанасьева Ю.А., ... 27
К вопросу об использовании игротерапии в коррекции тревожности детей младшего школьного возраста 27
Афанасьева Ю.А., ... 29
К вопросу о тревожности 29
Ачинович Е.С., ... 32
Использование современных игровых технологий по физическому развитию дошкольников при взаимодействии с семьей 32
Ашихмина О.В., ... 34
Сортер, как средство развития сенсорных способностей у детей младшего возраста 34
Бабиченко К.Г., ... 35
Программа духовно-нравственного воспитания младших школьников в поликультурной среде: практика реализации 35
Беззубцева А.Е., ... 37
Формирование представлений старших дошкольников о профессиях взрослых, занятых в сельском хозяйстве 38
Бенеш Н.И., ... 40
Формирования семейных ценностей в процессе анализа образ-персонажа художественного произведения (на примере рассказов В.Ю. Драгунского) 40
Березикова Д.С., ... 45
К вопросу о роли русского фольклора в воспитании младших школьников 45
Бочкарёва А. В., ... 48
Организация мониторинга достижения младшими школьниками предметных результатов как средство повышения качества начального математического образования 48
Бубенчикова В.В., ... 51
Он-лайн лекции как инструмент просвещения родителей в системе детского сада 51

Вагина В. Е., ... 53
Возможности формирования естественнонаучной грамотности 53
младших школьников в процессе обучения 53
Ветрова С.И., ... 55
Коррекция фонематических процессов у детей старшего дошкольного возраста с ОНР посредством логоритмических упражнений 55
Виницкая Н.В., ... 58
Шевлякова И.А., ... 58
Культурно-просветительская деятельность творческих объединений как способ приобщения к художественному наследию региона 58
Виницкая Н.В., ... 60
Шевлякова И.А., ... 60
Роль культурно-просветительских проектов в формировании художественно-эстетической культуры обучающихся 60
Виноградова Н.Г., ... 62
Михеева Д.Д., ... 62
Применение игровых приёмов в обучении грамматики английского языка в начальной школе 62
Войнова О. В., ... 65
Современные технологии речевого развития детей в условиях реализации ФГОС ДО 65
Воронина Н.В., ... 67
Особенности формирования познавательного интереса младших школьников в процессе изучения математики 67
Вязникова С.И., ... 71
Адаптация детей с ОВЗ в начальной школе 71
Гаврюшкина М.Ю., ... 74
Шубина О.А., ... 74
Метод круговой тренировки на уроках физической культуры как механизм достижения образовательных результатов 74
Гейжан А.С., ... 78
Формирование готовности дошкольников к школьному обучению посредством цифровых образовательных ресурсов 78
Глотова А.Г., ... 81
Выявление отношения младших школьников к здоровому образу жизни 81
Григорьева А.В., ... 83
Развитие слухового восприятия, внимания и памяти у детей дошкольного возраста посредством дидактических игр 83
Гришина М.И., ... 85
Развитие пространственного мышления младших школьников в процессе реализации проекта «Город мечты» на уроках изобразительного искусства 85
Гунченкова М.С., ... 87
Развитие связной речи у старших дошкольников с тяжелыми нарушениями речи на основе синтеза технологии рассказывания историй (сторителлинг) и основ начального программирования 87
Гусева И.В., ... 89
Формирование самооценки младших школьников в процессе изучения математики 89
Дайнекова С.Ю., ... 91
Здоровьесберегающие технологии в развитии двигательной активности старших дошкольников 91
Дайнекова С.Ю., ... 93
Развитие двигательной активности старших дошкольников посредством здоровьесберегающих технологий 94

Дементас Е.А.,.....95
Организация работы педагога-психолога с детьми раннего дошкольного возраста в образовательном учреждении 96
Денисова Е.Л.,.....98
Система мер по нейтрализации стресс-факторов в работе педагога.....98
Дюргус Е.С.,.....101
Интеграция элементов детского фитнеса на занятиях по физической культуре в ДОУ 101
Енхунова Ш.С.,.....103
Развитие познавательного интереса младших школьников на уроках окружающего мира посредством использования ИКТ-технологий 103
Жихарева Е.В.,.....106
Голубева Т.А.,.....106
Воспитание ребенка в семье с повторным браком матери.....106
Жихарева Е.В.,.....108
Дударева Е.А.,.....108
Полоролевые особенности агрессивного поведения подростков воспитывающихся в конфликтной семье.....108
Жумабаева С.Г.,.....110
Проектирование творческой среды школы как инструмент профессионального развития педагогов……..……110
Загорюк И.Г.,.....112
Развиваем словарный запас дошкольника 112
Зайцева А.Г.,.....115
Формирование представлений о родном крае у младших школьников с ЗПР.....115
Зотова Т.Н.,.....117
Симахина Н.Г.,.....117
Коррекция нарушений письма у детей младшего школьного возраста с задержкой психического развития в процессе логопедического сопровождения 117
Зырянова И.П.,.....119
Нетреба Е.П.,.....119
Эффективные способы формирования навыков функциональной грамотности на уроках английского языка в младшей школе 119
Иванова М. А.,.....122
Эффективные способы формирования навыков функциональной грамотности на уроках английского языка в младшей школе 122
Иванова О.С.,.....124
Формирование представлений у детей дошкольного возраста о временах года через различные техники рисования.....125
Иргит А.А.,.....127
Обучение младших школьников совместной деятельности в процессе изучения окружающего мира……..127
Казагачева Е.С.,.....129
Литературное развитие младших школьников во внеурочной деятельности 129
Касаткина Е.К.,.....131
Использование нетрадиционного оборудования для сплочения участников образовательных отношений.....131
Кендыкова А.А.,.....133
Формирование читательской компетенции у младших школьников.....133
Клесун Л.В.,.....135

Предметные манипуляции как средство стимулирования познавательной деятельности у детей с особенностями развития 135
Кобликова Н.Ю., ... 137
Гришачева Е.Б., ... 137
Развитие эмпатии и просоциального поведения с раннего детства 138
Ковалева М.А., ... 140
Аникеева Д., ... 140
Технологии формирования исследовательских умений младших школьников в процессе обучения 140
Ковалева М.А., ... 143
Бочкарев А.А., ... 143
Развитие эмоционального интеллекта младших школьников на уроках литературного чтения 143
Коваленко М.С., ... 146
Психолого-педагогическое сопровождение детей с ОВЗ в условиях образовательного учреждения 146
В настоящий момент одним из востребованных направлений является реализация инклюзивного подхода в воспитании и обучении детей с ограниченными возможностями здоровья (далее ОВЗ) в условиях дошкольного учреждения. 146
Конарева О.А., ... 148
Формирование коммуникативных универсальных учебных действий обучающихся 3 классов на уроках литературного чтения посредством групповой работы 149
Коровникова Г. В. 152
Коррекция памяти и внимания младших школьников с задержкой психического развития, обучающихся в условиях инклюзивного образования 152
Котлярова Е.Н., ... 155
Формирование коммуникативных универсальных действий младших школьников в процессе работы над текстовыми задачами 155
Котова М.П., ... 156
Сорокина С.Л., ... 157
Приобщение детей дошкольного возраста к народной культуре посредством ознакомления с культурно-обрядовыми праздниками 157
Кривощекова И.С., ... 159
Педагогика успеха: мотивация воспитателя как основа развития детей с ограниченными возможностями здоровья 159
Кузнецова Л.Н., ... 160
Основы психологической профилактики школьного буллинга 161
Кузнецова Л.Н., ... 163
Мугаджирова Г.Ф., ... 163
Основы психологической профилактики школьной дезадаптации первоклассников 163
Кузнецова М.В., ... 167
Эффективные формы работы учителя – логопеда с семьей 167
Куйдина Т.А., ... 169
Модель организации занятий по формированию элементарных математических представлений у дошкольников 169
Кукуречко П.Д., ... 171
Формирование универсальных познавательных (логических) учебных действий младших школьников в процессе обучения 171
Куликова И.В., ... 173
К вопросу о формировании самоконтроля младших школьников в процессе формирования

вычислительных навыков 173
Кульчицких Н.И., ... 176
Развиваемся в движении. Двигательное развитие ребенка младшего возраста, посредствам использования координационного квадрата 176
Курлова Л.Ю., ... 178
Формирование естественно-научной грамотности воспитанников ДОУ в условиях инновационно-образовательной среды 178
Курякова А.А., ... 181
Логопедическое воздействие на артикуляционную моторику дошкольников с общим недоразвитием речи посредством упражнений логопедической ритмики 181
Лищенко И.В., ... 183
К вопросу о формировании орфографической зоркости младших школьников на графической основе 183
Логачева В. И., ... 184
Организация совместной деятельности младших школьников при изучении величин 185
Лугина Д.А., ... 187
Работа учителя начальных классов по преодолению нарушений письма у младших школьников с ЗПР средствами арт-терапевтических технологий 187
Лукьянова Н.А., ... 191
Сенсорное развитие детей раннего дошкольного возраста посредством дидактических игр 191
Зайцева В.В., ... 193
Максимова С.Е., ... 193
Использование интерактивных презентаций как средство развития наглядно-образного мышления младших школьников 193
Маликова Н.А., ... 195
Развитие диалогических форм общения у старших дошкольников с нарушениями речи в процессе коррекционно-развивающей работы 195
Манеева С.В., ... 198
Наблюдения за природой на прогулках как важный метод формирования экологических представлений старших дошкольников 198
Медведева Г.С., ... 200
Развитие самостоятельной деятельности, творческих способностей детей старшего дошкольного возраста посредством Реджио-технологии 200
Мекина А.Ю., ... 202
Развитие орфографической зоркости младших школьников средствами информационно-коммуникационных технологий 202
Миронов М.Д., ... 204
Гражданско-патриотическое воспитание младших школьников в ходе внеурочной деятельности 204
Моисеева Т.К., ... 207
К вопросу о формировании математической грамотности школьников 207
Мухамедзянова Д.В., ... 209
Логвинова О.С., ... 209
Интеграция дидактического материала Фрёбеля и мультипликационных технологий в коррекционно-развивающей деятельности педагога-психолога 209
Намозова Е. А., ... 211
Использование компонентов уголка театрализованных (драматических) игр для развития связной речи дошкольников 211
Новокшенова В.Е., ... 214
Развитие коммуникативной сферы обучающихся младшего школьного возраста с ранним детским

аутизмом 214
Панченко Н.А., ... 220
Першина Н.А., ... 220
Работа учителя начальных классов по коррекции мышления младших школьников с ЗПР, обучающихся в условиях инклюзивного образования 220
Папина М.В., ... 222
Четвергова И.В., ... 222
Подготовка младших школьников к публичным выступлениям во внеурочной деятельности 222
Перевознова Т.С., ... 224
Формирование умения анализировать образ персонажа у младших школьников 224
Петенева А.Е., ... 228
Русские народные сказки как средство патриотического воспитания детей раннего возраста 228
Петрищева Г.С., ... 229
Сергеева А.С., ... 230
Создание экологической тропы в вузе как часть методической подготовки будущего педагога-дошкольника 230
Петрова О.А., ... 233
Графическое рисование как средство ознакомления дошкольников с художественным произведением 233
Петрушкина И.С., ... 234
Организация контроля и оценки образовательных достижений младших школьников с ментальными нарушениями в общеобразовательной школе-интернате 234
Плясова А.С., ... 239
Зеленкова А.М., ... 239
Формирование гражданской идентичности и патриотизма у детей дошкольного возраста через изучение малой родины и коренных народов Красногорского района Алтайского края 239
Побежимова Л.В., ... 241
Дмитриева Ю.Ю., ... 241
Пашкова В.Е., ... 241
Развитие логического мышления у детей дошкольного возраста через создание мини-кванториума и шахматного клуба 241
Поздеева К.А., ... 243
Формирование коммуникативных универсальных учебных действий младших школьников при изучении табличного умножения и деления 243
Поклонова О.С., ... 245
Использование проектно-исследовательской деятельности в экологическом образовании детей младшего дошкольного возраста: из опыта работы 245
Полковникова В.С., Коновалова Д.В., ... 247
От удивления к вовлечению: как заинтересовать современных школьников на уроках русского языка 247
Понькина М.А., ... 251
Использование на уроках технологий смыслового и продуктивного чтения для развития читательской грамотности младших школьников 251
Попова О.В., ... 253
Миронова В.А., ... 253
Развитие творческих способностей младших школьников посредством театрализованной деятельности 253
Потапова А.Е., ... 256
Формирование патриотической воспитанности младших школьников посредством краеведческой

работы 256
Прохорова К.С., ... 258
Конкурсы чтецов как средство нравственного воспитания младших школьников 258
Романова Л.И., ... 260
Организация сетевых игр как средство развития ИКТ- компетентности учащихся 260
Рыжкова Т.А., ... 263
Развитие музыкального восприятия у детей дошкольного возраста через использование игры на музыкальных инструментах 263
Сазонова И.А., ... 265
Просвещение родителей по вопросам дорожной безопасности, посредством досуговой деятельности 266
Самарина Г. Н., ... 268
Формирование экономических знаний младших школьников 268
Свечкарева Т.Ю., ... 271
«От звука к букве» (как избежать ошибок при обучении чтению) 271
Свиридова М.А., ... 273
Интеграция семейных традиций и образовательной среды ДОУ в патриотическом воспитании детей старшего дошкольного возраста 273
Смолянинова О.А., ... 276
Развитие математических представлений детей дошкольного возраста посредством использования дидактических игр 276
Стахнева О.Н., ... 278
Першина Н.А., ... 279
Психолого-педагогические условия развития межанализаторных систем у младших школьников с ЗПР в процессе коррекционных занятий 279
Суртаева К.А., ... 281
Литературное развитие младших школьников посредством продуктивных методов обучения 281
Табалина И.Ю., ... 282
Формирование математической грамотности младших школьников в процессе обучения 283
Таранова А.С., ... 284
Формирование основ здорового образа жизни младших школьников посредствам проектной деятельности 284
Титова В.П., ... 286
От малой родины к великой державе: система гражданского воспитания в современном дошкольном образовании 286
Токарева В.В., ... 288
Функциональная грамотность младших школьников: ключ к успешному будущему в современном мире 288
Тупикина М.В., ... 291
Патриотическое воспитание детей старшего дошкольного возраста посредством реализации проекта «Та улица, что именем героя названа» 291
Фатьянова Е.В., ... 293
Метод проектов на уроках труда (технологии) в общеобразовательной школе как инструмент психолого-педагогического сопровождения обучающихся с ОВЗ 293
Федорова Е.В., ... 295
Организация групповой работы младших школьников на уроках литературного чтения 295
Филимонова Л.А., ... 297
Предметно-развивающая среда ДОУ как условие для формирования основ музыкальной культуры детей дошкольного возраста 297

Харьковская А.С., ... 300
Специфика экспертизы коммуникативных УУД младших школьников 300
Цыпкина В.М., ... 302
Цыпкина О.А.,..... 302
Формирование функциональной грамотности младших школьников..... 303
Цыпкина О.А.,..... 305
Цыпкина В.М., ... 305
Формирование языковой грамотности младших школьников в процессе изучения русского языка 305
Черемнова С.О., ... 307
Управление проектной деятельностью как средство повышения качества читательской грамотности младших школьников..... 307
Чиркова О.В., Беспалова В.Ю., Зверева М.Е., ... 312
Принципы партнерства детского сада и семьи в воспитании дошкольника 312
Чичканова И.Н., ... 315
Щебетун В.А., ... 315
К вопросу о формировании основ безопасности жизнедеятельности младших школьников в процессе обучения..... 315
Чичканова И.Н., ... 318
Эмих М.А., ... 318
Развитие мелкой моторики у младших дошкольников посредством нетрадиционного рисования .. 318
Шепеленко Л. Г.,..... 320
Использование элементов геймификации для активизации развития речи посредством театрализованной деятельности..... 320
Щербакова Ю.В., ... 323
Обучение старших дошкольников с нарушением речи рассказыванию на основе дидактических игр……323
Шокарева О.П., ... 325
Коррекция звукопроизношения детей среднего дошкольного возраста при проведении логоинтенсива..... 325
Шубина О.А., ... 327
Бийский филиал им. В.М. Шукшина АлтГПУ, г. Бийск)..... 327
Синельникова Е.И., ... 327
(МБОУ «Прутская СОШ», учитель физической культуры)..... 327
Гаврюшкина М.Ю., ... 327
(доцент кафедры физической культуры и здоровья,..... 327
Бийский филиал им. В.М. Шукшина АлтГПУ, г. Бийск)..... 327
Физическая подготовка детей дошкольного возраста к выполнению норм ВФСК ГТО 327
Шуваева И.Ю., ... 330
Воспитание уважительного отношения старших дошкольников к Родине и родному краю 330
Шумик Ю.Н.,..... 331
Работа учителя начальных классов с родителями детей, имеющими ограниченные возможности здоровья..... 331

Абб Е.А.,
воспитатель, МБОУ «Гимназия № 2», Бийск

Развитие познавательно-исследовательской деятельности дошкольников в процессе экспериментирования

Аннотация. В познавательно-исследовательской деятельности наиболее ярко выражены процессы развития ребенка, лежащие в основе саморазвития дошкольников.

Ключевые слова: поисково-исследовательская деятельность, развитие, интерес, обучение.

Ребенок дошкольного возраста – настоящий исследователь окружающего мира. Он познает мир через личный опыт: ощущения, переживания, действия. Как писал Лев Семенович Выготский: «Чем больше ребенок видел, слышал и переживал, тем больше он знает и усвоил, тем большим количеством элементов действительности он располагает в своем опыте, тем значительнее и продуктивнее при других равных условиях будет его творческая, исследовательская деятельность».

Развитие познавательных интересов у дошкольников – одна из ключевых задач современной педагогики, направленной на воспитание личности, способной к саморазвитию и самосовершенствованию. Роль современного воспитателя не сводится к передаче готовой информации. Его задача – предоставить ребенку возможность самостоятельно мыслить, размышлять о причинах явлений, развивать познавательный интерес и умение добывать знания, чтобы применять их в различных жизненных ситуациях.

Давайте вспомним известное китайское изречение:

Расскажи - и я забуду.

Покажи - и я запомню.

Дай попробовать - и я пойму.

Это легко объясняется особенностями детского мышления: оно наглядно-действенное и наглядно-образное. Именно поэтому экспериментирование так важно. Все сферы детской деятельности пронизаны им: будь то прием пищи или сон, прогулка или занятие, игра или рисование.

У учёного, решающего проблемы на переднем крае науки, и у малыша, открывающего для себя еще малоизвестный ему мир, задействованы одни и те же механизмы творческого мышления.

Развитие познавательной активности у дошкольников особенно актуально в современном мире. Благодаря познавательно-исследовательской деятельности формируются детская любознательность, пытливость ума, а на их основе – устойчивые познавательные интересы.

В дошкольном возрасте закладываются основы для начальных форм обобщения и умозаключения. Однако такое познание осуществляется детьми не в понятийной, а преимущественно в наглядно-образной форме, в процессе взаимодействия с познаваемыми предметами и объектами. Формирование интеллектуальных способностей дошкольников требует целенаправленного руководства взрослых. Взрослые ставят перед ребенком определенные задачи, предлагают средства их решения и контролируют процесс превращения знаний в инструмент творческого освоения мира. Это освоение должно строиться как самостоятельный творческий поиск.

Исследовательская, поисковая активность – естественное состояние ребенка. Он настроен на освоение окружающего мира и стремится его познать. Это внутреннее стремление к исследованию порождает исследовательское поведение и создает условия для того, чтобы психическое развитие ребенка изначально разворачивалось как процесс саморазвития.

В ходе поисково-исследовательской деятельности дошкольник учится наблюдать, размышлять, сравнивать, отвечать на вопросы, делать выводы, устанавливать причинно-

следственные связи и соблюдать правила безопасности. Экспериментальная деятельность, наряду с игровой, является ведущей для дошкольника.

Важно помнить: не каждый ребенок может сразу ответить на вопрос. Дайте ему время. Не спешите с ответом, даже если вы убедились, что ребенок, в силу возраста и малого опыта, не может ответить самостоятельно. Задавайте наводящие вопросы, подведите его к тому, чтобы «открытие» он сделал сам.

В повседневной жизни дети часто сами экспериментируют с различными веществами, стремясь узнать что-то новое. Они разбирают игрушки, наблюдают за падающими в воду предметами, пробуют языком металлические предметы на морозе.

Наша задача работать над развитием любознательности, интереса, стремлением получать ответы, на возникающие вопросы.

Чтобы ребенку стало интересно, нужно воздействовать на его эмоции.

Почему важно делать большой упор на познавательно-исследовательскую деятельность?

Расширяется кругозор, в частности обогащаются знания о живой природе, о взаимосвязях, происходящих в ней; об объектах неживой природы (воде, воздухе, солнце и т. д.) и их свойствах; о свойствах различных материалов (резине, железе, бумаге, стекле и др., о применении их человеком в своей деятельности.

У детей появляются навыки планирования своей деятельности, умения выдвигать гипотезы и подтверждать предположения, делать выводы. Развиваются качества личности: самостоятельность, инициативность, познавательная активность и целеустремленность.

Специально организованная исследовательская деятельность позволяет нашим воспитанникам самим добывать информацию об изучаемых объектах или явлениях, а педагогу сделать процесс обучения максимально эффективным и более полно удовлетворяющим естественную любознательность дошкольников, развивая их познавательную активность. Так, например, мы скучное задание по поливу растений разнообразили с помощью познавательно- исследовательской деятельности. Мы провели эксперимент как пьют растения. А также проводили и другие разные эксперименты с красками, молоком, магнитами и др.

Первоначально дети учатся экспериментировать в организованных видах деятельности под руководством педагога, затем необходимые материалы и оборудование для проведения опыта вносятся в пространственно-предметную среду группы самостоятельного воспроизведения ребенком, если это безопасно для его здоровья. При оборудовании уголка экспериментирования необходимо учитывать следующие требования:

- безопасность для жизни и здоровья детей;
- достаточность;
- доступность расположения.

Для оформления центра детского экспериментирования в старшей группе детского сада используются такие материалы и приборы:

- природные материалы: песок, камушки, кинетический (живой) песок, ракушки, листья, веточки, шишки и т. д.;
- пищевые материалы: крупы, мука, соль, сахар, горох, бобовые зерна, пищевые красители;
-оборудование и инструменты: контейнеры для хранения, пробирки, лупы, магниты, пластиковые и деревянные палочки, ложечки, лейки, стаканчики, зеркало.
-литература и карточки- схемы;
-цветная бумага, краски, ножницы, лоскутки тканей и т. д.

Данный материал позволяет ребенку самостоятельно проводить опыты, обсуждать их результаты с другими детьми и воспитателем, фиксировать на карточках или в альбоме.

Литература

1. Дубина О. В. и др. Ребенок в мире поиска: Программа по организации поисковой деятельности детей дошкольного возраста. М.: Сфера 2017.-145с.
2. Дубина О. В. Неизведанное рядом: занимательные опыты и эксперименты для дошкольников. М.: Сфера 2005.-70с.
3. Одинцова Л.И. Экспериментальная деятельность в ДОУ. М.: Творческий центр 2012.-122с.
4. Ола Ф. Занимательные эксперименты и опыты.М.: Айрис- пресс 2012.-128с.

Аверченкова А.К.,
научный руководитель – канд. пед. наук, доцент Г.С. Петрищева
(Бийский филиал им. В.М.Шукшина АлтГПУ, Бийск)

Развитие естественнонаучных знаний младших школьников посредством виртуальных экскурсий

Аннотация. В статье рассматривается проблема формирования естественнонаучных знаний у обучающихся начальных классов в условиях цифровизации образования, проанализированы возможности использования виртуальных экскурсий как инновационного средства обучения, позволяющего визуализировать сложные природные процессы и повышать уровень усвоения знаний о природном мире и активизации познавательного интереса младших школьников.

Ключевые слова: естественнонаучные знания, младший школьник, виртуальная экскурсия, окружающий мир, цифровые образовательные технологии, познавательная активность.

Современный этап развития начального общего образования характеризуется активным поиском и внедрением инновационных методов обучения, которые позволяют формировать у учащихся целостную картину мира и основы естественнонаучной грамотности. В условиях реализации ФГОС НОО [1] особое внимание уделяется не только усвоению теоретических фактов, но и развитию умений наблюдать, анализировать и делать выводы о природных объектах. Однако традиционные формы уроков не всегда позволяют демонстрировать динамику природных явлений или специфику удаленных географических зон. В связи с этим актуальным становится использование виртуальных экскурсий.

Под естественнонаучными знаниями в начальной школе понимается система представлений о живой и неживой природе, их взаимосвязи и влиянии человека на окружающую среду [2]. Виртуальная экскурсия представляет собой интерактивную форму обучения, использующую мультимедийные ресурсы для создания эффекта присутствия в изучаемом пространстве [3]. Такие экскурсии позволяют интегрировать в урок элементы игры, исследования и наблюдения, что соответствует психологическим особенностям младшего школьного возраста.

В рамках исследования, проведенного на базе 4 «А» (экспериментальная группа, 28 чел.) и 4 «Б» (контрольная группа, 28 чел.) классов МБОУ «СОШ № 8» г. Бийска на уроках «Окружающий мир», была организована работа по изучению эффективности использования виртуальных экскурсий. Экспериментальное исследование включало три этапа: констатирующий, формирующий и контрольный. На первом этапе было выявлено, что значительная часть учащихся испытывает трудности в установлении причинно-следственных связей в природе, а интерес к предмету «Окружающий мир» носит ситуативный характер.

В ходе формирующего этапа в образовательный процесс экспериментальной группы были включены специализированные виртуальные туры. Особое внимание уделялось интерактивности: школьники работали с интерактивной картой «Путешествие по природным зонам России»,

исследовали обитателей подводного мира через панораму «Океанариум Крокус Сити», а также знакомились с технологическими процессами в ходе виртуального посещения фарфорового завода. Применение 3D-реконструкций позволило визуализировать историко-природные ландшафты, что существенно обогатило представления детей об окружающем пространстве.

Методика проведения таких занятий предполагала не только пассивный просмотр, но и выполнение проблемных заданий [4]. Например, на базе увиденного в виртуальном туре обучающиеся составляли цепи питания или классифицировали природные объекты. Это способствовало трансформации визуальных образов в осознанные научные знания, которые могут быть применены на практике.

Результаты контрольного этапа подтвердили гипотезу исследования. В экспериментальном классе количество обучающихся с высоким уровнем естественнонаучных знаний увеличилось на 25%. Школьники продемонстрировали умение аргументированно объяснять природные явления и возросший интерес к самостоятельному изучению экологии. В контрольном классе, где обучение велось без использования виртуальных экскурсий, динамика была менее выраженной.

Таким образом, виртуальные экскурсии выступают эффективным инструментом психолого-педагогического сопровождения обучения. Они позволяют преодолеть территориальную ограниченность школы, создают условия для эмоционального восприятия учебного материала и обеспечивают качественный рост естественнонаучной осведомленности младших школьников, что отвечает вызовам современного информационного общества.

Литература

1. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования: утвержден приказом Министерства просвещения Российской Федерации от 31 мая 2021 г. № 286. – Москва: Просвещение, 2021. – 46 с.

2. Аквилева, Г. Н. Методика преподавания естествознания в начальной школе: учеб. пособие для студ. учреждений сред. проф. образования / Г. Н. Аквилева, З. А. Клепинина. – Москва: ВЛАДОС, 2017. – 240 с.

3. Александрова, Е. В. Виртуальная экскурсия как одна из форм обучения в современной школе / Е. В. Александрова // Наука и образование: новое время. – 2018. – № 6 (29). – С. 556–558.

Виноградова, Н. Ф. Окружающий мир: методика обучения: 1–4 классы / Н. Ф. Виноградова. – Москва: Вентана-Граф, 2019. – 240 с.

Автоманова Н.Б.
научный руководитель – канд. искусствоведения, доцент Алексеева Л.Ю.
(Бийский филиал им. В.М. Шукшина АлтГПУ, Бийск)

Развитие пространственных представлений у дошкольников посредством моделирования

Аннотация: В статье рассматривается актуальная проблема развития пространственных представлений у детей дошкольного возраста. Обосновывается значимость данного процесса как фундамента для успешного обучения в школе, социализации ребенка, развития его мышления, речи и продуктивных видов деятельности.

Ключевые слова: пространственные представления, ориентация в пространстве, дошкольники, развитие, моделирование, модель, наглядно-образное мышление, когнитивное развитие, схема тела.

Развитие пространственных представлений в дошкольном возрасте является фундаментом не только для успешного обучения в школе, но и для полноценной социализации ребенка. Это базовый

процесс, позволяющий ребенку осознать свое тело и его положение среди объектов окружающего мира, что напрямую влияет на формирование адекватной самооценки и чувства безопасности. Понимание категорий «далеко-близко», «справа-слева», «вверху-внизу» позволяет ребенку свободно ориентироваться в пространстве, перемещаться и взаимодействовать с предметами, что составляет основу его бытовой самостоятельности и физической активности.

А.Д. Дрозд и Е.Ю. Медведева приводят следующее определение рассматриваемого понятия: «пространственные представления означают способность человека, сохранять, извлекать и преобразовывать хорошо структурированную информацию об объективном мире, например, в языковой, визуальной или символической форме. Подобные знания могут включать в себя не только понимание окружающей среды в целом, но и обработку поступающей внешней информации путём рассуждения о ней и посредством мысленного пространственного представления» [2, с. 9].

Ориентация в пространстве – это фундаментальная способность человека, позволяющая определять свое местоположение, анализировать окружающую обстановку и ощущать ход времени. В основе этого сложного навыка лежит симбиоз когнитивных процессов (работа мозга) и накопленного опыта: от осознания схемы собственного тела до мысленного построения маршрута и оценки дистанции. Однако для превращения мысленного плана в реальное действие необходима слаженная работа мышц (моторный компонент). Таким образом, качество пространственного восприятия напрямую влияет на развитие интеллекта, успешную социальную адаптацию и эффективность коммуникации.

Умение ориентироваться в пространстве начинает формироваться у детей с ранних лет. При поддержке взрослых ребенок постепенно знакомится с основными понятиями: учится определять стороны (верх и низ, право и лево) и понимать, где находятся предметы относительно друг друга. Эти навыки важны не только для бытовых задач – они напрямую связаны с развитием мышления. Способность прогнозировать и мысленно проигрывать различные пространственные сценарии тренирует логику, а также закладывает фундамент для анализа и синтеза информации. По сути, ориентировка в пространстве является базовым свойством психики, от которого зависит успешность ребенка в разных видах деятельности и его контакт с внешним миром.

Согласно концепции Д.А. Костиковой, освоение пространства ребенком проходит через четыре последовательных этапа, каждый из которых надстраивается над предыдущим.

Все начинается с ощущения собственного тела. Малыш учится воспринимать сигналы, идущие изнутри: напряжение мышц, прикосновения, чувство голода или комфорта. Так формируется «схема тела» – та система координат, через которую ребенок в дальнейшем будет воспринимать мир.

На следующем этапе происходит выход во внешний мир. Ребенок начинает выстраивать отношения между собой и окружающими предметами. Он не просто видит вещи, а осознает, где они находятся: далеко или близко, соприкасаются ли они друг с другом. В его картине мира появляются первые пространственные ориентиры – «впереди», «позади», «внутри».

Третий этап знаменуется появлением слов. Ребенок учится обозначать найденные ориентиры. Сначала он понимает, что значат фразы взрослых, а затем и сам начинает активно использовать предлоги («на», «под», «за»), чтобы описать, где что лежит.

Наконец, завершением этого пути становится пространство языка. Это самый сложный уровень, который вырастает из всех предыдущих. Здесь пространственные представления превращаются в инструмент мышления и основу для развития полноценной речи, которая, по словам автора, является неотъемлемой частью когнитивного развития ребенка [4, с. 98].

В процессе формирования пространственных представлений у дошкольников современные педагогические учреждения активно внедряют не только классические методики, но и инновационные разработки. Особого внимания заслуживает метод моделирования как эффективный инструмент интеллектуального развития. Данная технология расширяет образовательные горизонты и предоставляет воспитателю новые возможности для совершенствования пространственного мышления детей.

В.В. Гордеева и А.С. Назарова приводят следующее определение рассматриваемого понятия: «моделирование – это замена оригинала моделью (мысленно или реально), которая наиболее удобна для работы и доступна. Это наглядно-практический прием, включающий создание моделей и их использование» [1, с. 11].

Можно констатировать, что ключевым элементом моделирования является модель, под которой, по утверждению Т.П. Жуйковой, следует понимать «средство отображения, воспроизведения той или иной части действительности с целью ее более глубокого познания от наблюдений и эксперимента к различным формам теоретических обобщений» [3, с. 41].

Метод моделирования базируется на замещении – особом принципе, где реальный объект уступает место условной замене: символу, схематичному изображению или знаку-посреднику. Такие модели становятся опорой для создания мысленного образа предстоящей работы, позволяя наглядно интерпретировать свойства изучаемого явления и замещать его в учебном процессе. Когда дети осваивают логику замещения и начинают понимать взаимосвязь оригинала и его модели, вектор обучения смещается: от сотворчества с педагогом к самостоятельному детскому моделированию.

Моделирование в работе со старшими дошкольниками представляет собой форму сотворчества педагога и детей. Это совместная деятельность, суть которой заключается в разработке и подборе оптимальных моделей, что стимулирует познавательную активность воспитанников [5, с. 55].

Детей очень увлекают технологии моделирования. В процессе такого творчества у ребенка активно задействуются зрительная память и фантазия, оттачивается способность синтезировать информацию и находить нестандартные решения. Кроме того, это отличная тренировка для мелкой моторики рук.

Таким образом, развитие пространственных представлений является фундаментальным условием гармоничного становления личности дошкольника, оказывающим влияние на его когнитивное, речевое и социальное развитие. Пространственная ориентация служит базой для формирования наглядно-образного мышления, грамматического строя речи и будущих учебных навыков, а также обеспечивает ребенку бытовую самостоятельность и успешность в игровой и продуктивной деятельности. Наиболее эффективным инструментом развития данных представлений в дошкольном возрасте выступает метод моделирования. Использование наглядных моделей (схем, макетов, планов) компенсирует возрастные особенности детского мышления, превращая абстрактные пространственные категории в доступные образы. Моделирование не только способствует более глубокому усвоению знаний, но и вовлекает ребенка в активную творческую и познавательную деятельность, интегрируя различные виды памяти и постепенно подводя его от использования готовых схем к самостоятельному созданию моделей.

Литература

1. Гордеева, В.В. Моделирование как средство развития элементарных математических представлений в дошкольном возрасте / В.В. Гордеева, А.С. Назарова // Актуальные проблемы педагогики и психологии. – 2021. – Т. 2. – № 12. – С. 10-14.

2. Дрозд, А.Д. Особенности пространственных представлений у старших дошкольников с общим недоразвитием речи / А.Д. Дрозд, Е.Ю. Медведева // Вестник Мининского университета. – 2025. – Т. 13. – № 2. – С. 6-24.

3. Жуйкова, Т.П. Характеристика метода моделирования в формировании пространственных представлений у детей старшего дошкольного возраста / Т. П. Жуйкова // Актуальные задачи педагогики : материалы II Междунар. науч. конф. (г. Чита, июнь 2012 г.). – Чита: Издательство Молодой ученый, 2012. – С. 41-44.

4. Костикова, Д.А. Формирование пространственных представлений у детей дошкольного возраста в игре / Д.А. Костикова // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. – 2019. – № 7 (140). – С. 97-102.

5. Малахов, Н.А. Методы и приёмы моделирования в развитии умственной деятельности старших дошкольников / Н.А. Малахова, Е.А. Володченко, О.И. Логвиненко // Интерактивная наука. – 2023. – № 2 (78). – С. 55-56.

Алексеева Л.Ю.
канд. искусствоведения, доцент кафедры ППДиНО
(Бийский филиал им. В.М. Шукшина АлтГПУ, Бийск)

Формирование творческих способностей младших школьников посредством конструирования из бумаги

Аннотация: В статье рассматривается педагогический потенциал конструирования из бумаги как эффективного средства развития творческих способностей детей младшего школьного возраста. Анализируются психолого-педагогические основы данного вида деятельности, раскрываются её возможности для формирования воображения, пространственного мышления и креативности. Особое внимание уделяется методическим аспектам организации занятий, направленным на стимулирование творческой инициативы и самостоятельности учащихся.

Ключевые слова: творческие способности, младший школьный возраст, конструирование из бумаги, оригами, бумагопластика.

В современном образовательном процессе особое внимание уделяется развитию творческих способностей младших школьников. Младший школьный возраст является периодом активного развития познавательных процессов и становления личности. В соответствии с требованиями Федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования (ФГОС НОО), одной из приоритетных задач является развитие у обучающихся способности к творческому самовыражению и нестандартному решению задач. Конструирование из бумаги является одним из эффективных средств для достижения этих задач.

Конструирование и моделирование из бумаги – это вид конструктивно-пластического творчества, который позволяет детям развивать не только творческое мышление, но и мелкую моторику рук. Работа с бумагой включает в себя различные техники, такие как сгибание, скручивание, надрезание и аппликация, что способствует формированию у детей пространственных представлений и навыков работы с материалами.

Конструирование из бумаги – это доступный, вариативный и эстетически привлекательный вид деятельности, который обладает значительным развивающим потенциалом. Современное бумажное конструирование (включая оригами, киригами и бумагопластику) выходит за рамки простого копирования образцов, становясь полем для реализации творческого потенциала ребёнка.

Согласно исследованиям Л.С. Выготского, творческое воображение является основой для развития личности. В младшем школьном возрасте, который считается сенситивным периодом для формирования творческих способностей, важно создавать условия для реализации собственных замыслов детей. Это достигается через разнообразные виды конструирования, которые позволяют детям экспериментировать и проявлять инициативу [1].

Младший школьный возраст характеризуется высокой познавательной активностью и восприимчивостью к новым видам деятельности. В этом возрасте происходит переход от наглядно-

образного к словесно-логическому мышлению, однако игровые мотивы и потребность в продуктивном результате остаются ведущими.

Творческие способности в данном контексте понимаются как совокупность качеств личности, позволяющих создавать оригинальные продукты деятельности, находить новые решения проблем и генерировать нестандартные идеи. Ключевыми компонентами творческих способностей являются:

- воображение - способность создавать новые образы на основе переработки прошлого опыта;
- дивергентное мышление - способность видеть множество вариантов решения одной задачи.

Конструирование из бумаги напрямую задействует эти компоненты. Работа с плоским листом, который в процессе манипуляций превращается в объёмную фигуру, требует развитого пространственного воображения и умения прогнозировать результат своих действий.

Данный вид деятельности обладает уникальными возможностями для развития креативности:

Преобразование материала. Ребёнок видит, как из простого листа бумаги рождается сложная форма (животное, архитектурный объект, декоративный элемент). Это наглядно демонстрирует принцип трансформации и стимулирует фантазию.

Развитие мелкой моторики. Точность движений, необходимая для сгибов и вырезания, напрямую связана с развитием речевых центров и общей координацией, что создаёт благоприятную базу для интеллектуальной деятельности.

Формирование конструкторско-технологического мышления. Дети осваивают базовые инженерные принципы: прочность конструкции, симметрию, баланс. Они учатся читать условные обозначения (схемы) и следовать алгоритму, что является основой для будущего технического творчества.

Стимулирование вариативности. Даже при создании одной и той же модели (например, классического журавлика в оригами) итоговые изделия могут отличаться деталями, декором или пропорциями, что поощряет индивидуальный подход.

Для того чтобы конструирование из бумаги стало инструментом развития творчества, а не просто набором технических навыков, педагогу необходимо выстроить работу по определённым направлениям:

1) Создание мотивирующей среды.

Важнейшим условием является организация рабочего пространства. Материалы (разнообразная по фактуре и цвету бумага, ножницы с тупыми концами, клей, декоративные элементы) должны быть доступны и качественны. Наличие в классе «выставочного стенда» с лучшими работами учеников мотивирует их к достижению более высокого уровня исполнения.

2) Переход от репродуктивных к творческим задачам.

Процесс обучения должен строиться по принципу «от простого к сложному».

Этап 1 (Репродуктивный): дети учатся выполнять работы по готовым схемам и образцам. На этом этапе закладывается техническая база.

Этап 2 (Реконструктивно-вариативный): учащимся предлагается изменить готовый образец (изменить цвет, добавить деталь, скомбинировать две модели).

Этап 3 (Творческий): детям ставится проблемная задача без готового решения («Придумать и создать бумажного персонажа для сказки», «Спроектировать головной убор для исторического бала»). На этом этапе поощряется полная свобода самовыражения.

Творческое конструирование наиболее эффективно в рамках межпредметных связей. На уроках математики дети могут конструировать геометрические тела. На уроках литературного чтения — создавать декорации и персонажей для инсценировок. На уроках окружающего мира — моделировать флору и фауну различных природных зон.

Таким образом, конструирование из бумаги является комплексной деятельностью, способствующей гармоничному развитию личности младшего школьника. Систематическая работа в этом направлении позволяет сформировать у младших школьников устойчивый интерес к творчеству, развить воображение, пространственное мышление и уверенность в своих силах.

Умение видеть потенциал в простом листе бумаги и превращать его в уникальный продукт является возможностью творческого подхода к жизни в целом. Конструирование из бумаги не только развивает художественные навыки, но и способствует формированию личностных качеств, таких как аккуратность, терпение и умение работать в коллективе.

Литература

1. Выготский, Л.С. Воображение и творчество в детском возрасте / Л. С. Выготский. – Санкт-Петербург: Союз, 1997. – 93 с.

2. Гурвиц, В.Н. Развитие творчества в конструировании и моделировании из бумаги у детей старшего дошкольного возраста // Наука и школа. — 2012. — № 3. — С. 121–124.

3. Комарова, Т.С. Коллективное творчество детей: книга предназначена для педагогов дошкольных учреждений, начальной школы, художественных студий и кружков / Т.С. Комарова, А. И. Савенков. - Москва: Российское педагогическое агентство, 1998. - 105 с.

4. Конструирование из бумаги на уроках изобразительного искусства в начальных классах. Метод. пособие / Магнитог. гос. пед. ин-т / Авт.-сост. Колякина В. И., Дмитриева Т. М. — Магнитогорск: Изд-во Магнитог. пед. ин-та, 1996. — 40 с.: ил.

5. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования (ФГОС НОО): утвержден приказом Министерства образования и науки РФ от 31 мая 2021 г. № 286.

Алексеева Л.Ю.
канд. искусствоведения, доцент кафедры ППДиНО
(Бийский филиал им. В.М. Шукшина АлтГПУ, Бийск)
Ревина Е.А
(студент, Бийский филиал им. В.М. Шукшина АлтГПУ, Бийск)

Формирование эстетической культуры младших школьников посредством изображения родной природы

Аннотация. В статье рассматривается проблема формирования эстетической культуры младших школьников. Обосновывается значимость использования образа родной природы как эффективного средства эстетического воспитания на уроках изобразительного искусства. Раскрываются педагогические условия и методические приёмы работы над пейзажем, способствующие развитию эмоционально-ценностного отношения к окружающему миру, художественного вкуса и творческих способностей обучающихся.

Ключевые слова: эстетическая культура, младшие школьники, родная природа, пейзаж, изобразительное искусство, эстетическое воспитание, художественное восприятие.

Современное начальное образование в соответствии с требованиями ФГОС НОО ориентировано не только на предметные результаты, но и на всестороннее развитие личности ребёнка, формирование его духовно-нравственной и эстетической культуры. Одной из актуальных задач начальной школы является воспитание личности, способной эмоционально откликаться на прекрасное в окружающей действительности, обладающей развитым художественным вкусом и потребностью в творческой самореализации. В этом контексте особое значение приобретает обращение к образу родной природы как неисчерпаемому источнику эстетических впечатлений и средству формирования эстетической культуры младших школьников.

Проблема эстетического воспитания средствами природы получила глубокое освещение в трудах отечественных педагогов и психологов (Б.Т. Лихачёв, В.А. Сухомлинский, Б.М. Неменский). Как отмечал В.А. Сухомлинский, «природа – это могущественный источник воспитания человека»,

а умение видеть красоту родного края – основа патриотических чувств. Однако анализ педагогической практики показывает, что возможности изображения родной природы на уроках изобразительного искусства для формирования эстетической культуры используются недостаточно. Часто работа над пейзажем сводится к формальному освоению технических приёмов рисования, в то время как эмоционально-ценностный аспект восприятия природы остаётся вне поля внимания. Данное противоречие определило цель нашего исследования: теоретически обосновать и экспериментально проверить педагогические условия формирования эстетической культуры младших школьников в процессе изображения родной природы.

Эстетическая культура младшего школьника представляет собой интегративное качество личности, включающее в себя развитые эстетические чувства и потребности, умение воспринимать и анализировать прекрасное в искусстве и действительности, способность к художественно-творческой деятельности, основанной на ценностных ориентациях. Формирование этого качества невозможно без опоры на яркие, наглядные образы, которые пробуждают эмоциональный отклик. Родная природа в этом смысле обладает уникальным потенциалом: её сезонные изменения, богатство форм, цвета и света дают богатейший материал для эстетического наблюдения и художественного воплощения.

Цель исследования: выявить эффективность использования образа родной природы на уроках изобразительного искусства как средства формирования эстетической культуры младших школьников.

Экспериментальная работа проводилась на базе одной из общеобразовательных школ г. Бийска в 3-х классах. На констатирующем этапе была проведена диагностика уровня сформированности эстетической культуры обучающихся по следующим критериям: эмоциональная отзывчивость на красоту природы, наличие эстетических знаний и суждений, проявление творческой активности в изобразительной деятельности. Результаты показали, что у большинства младших школьников (около 60%) преобладает средний и низкий уровень: дети испытывают затруднения в выражении собственного эстетического отношения к природным объектам, их рисунки носят шаблонный характер, отсутствует стремление к передаче индивидуального восприятия.

На формирующем этапе в экспериментальном классе была реализована серия уроков изобразительного искусства, направленных на формирование эстетической культуры посредством изображения родной природы. В основу была положена система педагогических условий:

1. Организация целенаправленного эстетического восприятия природы через наблюдения, экскурсии, использование художественного слова и музыкальных произведений. Перед началом рисования пейзажа проводились «уроки созерцания», где дети учились всматриваться в цвет неба, форму облаков, оттенки листвы, слушать звуки природы.

2. Обогащение опыта восприятия произведений искусства (репродукции картин И. Левитана, И. Шишкина, В. Поленова, А. Куинджи). Анализ художественных образов помогал детям понять, как художник передаёт настроение и своё отношение к природе через композицию, цвет, мазок.

3. Использование вариативных художественных техник и материалов (акварель «по-сырому», гуашь с элементами смешения цветов, графика углём и пастелью). Это позволило каждому ребёнку найти наиболее выразительные средства для передачи своего эстетического впечатления.

4. Включение творческих заданий, активизирующих воображение и эмпатию: «На что похоже это облако?», «О чём шепчет этот ручей?», «Нарисуй настроение осеннего леса», «Представь, что ты – берёзка, и покажи, как ты качаешься на ветру».

5. Создание ситуации успеха и рефлексии – организация выставок детских работ, обсуждение «Что чувствуешь, глядя на этот рисунок?», ведение альбома «Краски родного края».

Приведём пример одного из занятий. Тема: «Зимний пейзаж: цвет и настроение». Занятие начиналось с прослушивания фрагмента музыки П.И. Чайковского «Времена года» (январь) и чтения стихотворения С. Есенина «Белая берёза». Затем проводилось наблюдение за снежным покровом на фотографиях и репродукции картины И. Грабаря «Февральская лазурь». Дети отмечали

неожиданные оттенки снега: голубые, сиреневые, розовые в зависимости от освещения. Практическая задача: нарисовать «разноцветный» снег, передавая своё настроение – радостное, спокойное, таинственное. В ходе работы использовался приём «вливания цвета» в сырой фон. Результатом стали выразительные работы, где дети не просто закрашивали белый лист, а стремились передать состояние природы и своё отношение к ней.

На контрольном этапе была проведена повторная диагностика. В экспериментальном классе наблюдалась устойчивая положительная динамика: количество обучающихся с высоким уровнем эстетической культуры возросло на 25% по сравнению с констатирующим этапом. Дети стали более эмоционально отзывчивыми, их высказывания о природе и произведениях искусства стали глубже и осмысленнее, рисунки отличались оригинальностью композиционных и цветовых решений, стремлением передать не просто предмет, а настроение.

Таким образом, результаты исследования подтвердили гипотезу о том, что целенаправленное использование образа родной природы на уроках изобразительного искусства является эффективным средством формирования эстетической культуры младших школьников. Систематическое включение наблюдений, диалога с искусством и творческих заданий, основанных на личном эмоциональном опыте, способствует развитию у детей способности видеть, чувствовать и передавать красоту окружающего мира, что является основой для становления гармоничной, духовно богатой личности.

Литература

1. Неменский, Б.М. Педагогика искусства. Видеть, ведать и творить: книга для учителя / Б.М. Неменский. – Москва: Просвещение, 2012. – 240 с.

2. Сокольникова, Н.М. Изобразительное искусство и методика его преподавания в начальной школе: учеб. пособие для студ. пед. вузов / Н.М. Сокольникова. – Москва: Академия, 2018. – 368 с.

3. Сухомлинский, В.А. Сердце отдаю детям / В.А. Сухомлинский. – Киев: Радянська школа, 1974. – 288 с.

4. Щербо, А.Б. Эстетическое воспитание младших школьников на уроках изобразительного искусства / А.Б. Щербо // Начальная школа. – 2021. – № 4. – С. 45-49.

Алексеева Т.Н,
научный руководитель – канд. пед. наук, доцент И.Н. Чичканова
(Бийский филиал им. В.М. Шукшина АлтГПУ, Бийск)

Формирование самоконтроля младших школьников в процессе изучения математики

Аннотация. В статье рассматривается понятие «самоконтроль». Определены способы формирования самоконтроля. Раскрываются условия, способствующие качественному уровню формирования самоконтроля младших школьников.

Ключевые слова: самоконтроль, условия, математика

Важным компонентом учебной деятельности ученика является действие самоконтроля, когда полученные образовательные результаты ученика выявляются и оцениваются им самим.

Задача современного школьного образования состоит не только в том, чтобы подготовить ребенка к дальнейшему развитию и самообразованию, развить умение самостоятельно оценивать себя, принимать решения, определять содержание своей деятельности и находить способы ее реализации.

В настоящее время проблема самоконтроля актуальна для психологических и педагогических исследований. Авторы, работающие с понятиями самоконтроль, понимают его по-разному.

Г. В. Бельтюкова считает, что самоконтроль – это умение учащегося оценивать свою работу с двух точек зрения верно ли я ответил? Все ли я ответил? [1].

И. Н. Семенова пишет, что самоконтроль есть форма деятельности, проявляющаяся в проверке поставленной задачи, в критической оценке процесса работы, в исправлении ее недочетов.

В. А. Ковалевский раскрывает понятие самоконтроля как проверку собственными силами самих себя, своего поведения и регулирования их путем внесения соответствующих корректив. Это умственные, двигательные и чувственные компоненты процесса деятельности человека, позволяющие ему на основе поставленной цели и намеченного плана (путем сличения, сравнение с ним) следить за своими действиями и результатами этих действий и на основе этого сознательно регулировать их.

В соответствии с уровнем сформированности действия контроля выделяют несколько видов самоконтроля. В учебной деятельности доминирует контроль по результату - итоговый контроль. Это первоначальная форма самоконтроля, которая осваивается учащимися. Его функция состоит в сличении результата с заданным образцом, т. е совершается проверка. В процессе проверки дети приходят к выводу, что ответ удовлетворяет всем исходным условиям, в противном случае решение неверно.

Именно младший школьный возраст является наиболее благоприятным для формирования самоконтроля. Можно сказать, что самоконтроль не может осуществляться без наличия того, что, собственно, контролируется, проверяется. С другой стороны, в составе самоконтроля обязательно присутствует эталон, то есть то, что должно быть. Вопрос о степени совпадения контролируемой и эталонной составляющих решается посредством операции сличения. Важным моментом является уяснение цели деятельности и ознакомление с образцами, по которым они будут сравнивать применяемые способы выполнения работы и полученные результаты. Очень важно с самого начала дать учащимся исчерпывающие указания о правильном выполнении предстоящей работы и ознакомить их с образцами для счисления.

К структурным элементам самоконтроля Н. Д. Левитов относит: внимание к результатам своей работы, ее условиям, приемами; наблюдение за ходом работы по ее показателям: скорости, точности применяемых приемов и т.д.; мыслительные операции: прежде всего анализ результатов наблюдения, установление причинной зависимости имеющихся недостатков от внешних условий и от самого человека; точная и своевременная реакция на подмеченные недостатки в работе, выражающаяся в их исправлении [2].

В свою очередь самоконтроль опирается на мышление и другие психические процессы. Большое значение для поведения человека, его самооценки и само регуляции имеет речь. Особенно велика роль внутренней речи, являющейся механизмом самосознания. Самоконтроль также тесно связан с памятью и вниманием. Так, память обеспечивает закрепление образца, чтобы можно было сравнивать с ними ход и результаты выполняемой работы. Большую роль в реализации самоконтроля играют ощущения и восприятие.

По мнению Л. В. Абакумовой, на процесс формирования навыков самоконтроля у младших школьников влияют следующие факторы:

- индивидуально-психологический;
- социально-психологический;
- организационно-деятельностный [3].

Степень влияния, механизм и деятельность воздействия того или иного фактора на процесс формирования внутреннего контроля (самоконтроля) и регуляцию собственной деятельности и поведения у учащихся неодинакова. Некоторые из них влияют на данный процесс опосредованно, другие, непосредственно прямым воздействием.

К числу непосредственно воздействующих факторов, прежде всего следует отнести индивидуально-психологический, так как в младшей школе важнейший для ребенка предмет - он сам. При обучении учащихся начальных классов ведущее место в нем занимают особенности

мотивационно-целевой, волевой и эмоционально-чувственной сфер, способности, сложившиеся характерологические черты школьников.

Именно в условиях целенаправленной деятельности проявляется организованность, настойчивость, упорство, самостоятельность, поскольку цель как потребностей будущее определяет поведение. Способность к целенаправленности в деятельности характеризует волевую готовность ребенка к школе. Степень развития этой способности, а, следовательно, и уровень волевой готовности к школе, определяется воспитательной работой в этом направлении, в которой должны быть учтены возрастные и индивидуальные факторы.

Таким образом, можно отметить, что в психолого-педагогической литературе отражены разнообразные подходы к определению сущности самоконтроля. Авторы одних работ рассматривают самоконтроль как свойство личности в широком смысле этого слова. Другие авторы считают самоконтроль актом умственной деятельности человека (форма проявления и развития самосознании, мышления, качеством ума, признаком его критичности, дисциплины). Во многих работах самоконтроль определяется как компонент учебной деятельности учащихся, заключающийся в анализе и регулирование ее хода и результатов, или как умение (навык) контролировать свою деятельность и исправлять замеченные ошибки.

Литература

1. Бельтюкова, Г. В. Совершенствование контроля и оценки учебной работы школьника по математике / Г. В. Бельтюкова // Начальная школа. – 2010. – №8. – С. 38-41.

2. Левитов, Н. Д. О психологических состояниях человека / Н. Д. Левитов. – Москва: Просвещение, 2014. – 344 с.

3. Абакумова, Л. В. Формирование умений и навыков самоконтроля в учебной деятельности школьников начальных классов: автореф. дис. канд. пед. наук / Л. В. Абакумова. – Санкт-Петербург, 2005. - 18 с.

Амосова С.А.,
(заведующий, МБДОУ «Детский сад № 173», Барнаул)

Театральная педагогика, как инструмент этнокультурного развития. Управленческий аспект

Аннотация: Статья освещает роль театральной педагогики в этнокультурном развитии детей дошкольного возраста, уделяя особое внимание управленческим аспектам. Рассматривается опыт реализации МБДОУ «Детский сад №173» программы «Открытие мира ребенка через театр», включая проведение «Театральной недели» и вовлечение родителей. Анализируются пути развития предметно-пространственной среды и методы мониторинга.

Ключевые слова: театральная педагогика, этнокультурное развитие, управленческий аспект, дошкольное образование, народные сказки, программа «Открытие мира ребенка через театр».

Современное общество предъявляет высокие требования к формированию личности, обладающей глубоким пониманием культурного многообразия России. В контексте Года единства России (2026 год) эта задача становится приоритетной для системы дошкольного образования. Она призвана заложить основы этнокультурной идентичности и уважения к традициям многонациональной страны. Театральная педагогика, как один из наиболее эффективных и увлекательных методов, способствует достижению этих целей. Она позволяет в игровой форме знакомить детей с историей, обычаями и фольклором народов России, формируя толерантное отношение и чувство сопричастности к общему культурному наследию.

Данная статья посвящена театральной педагогике, как инструменту этнокультурного развития,

рассматривая ее через призму управленческого аспекта. Представлен опыт реализации программы художественной направленности «Открытие мира ребенка через театр» в МБДОУ «Детский сад №173», с акцентом на управленческие решения, обеспечивающие ее успех.

Театральная педагогика – это система методов, направленных на развитие личности ребенка через театральное искусство. Она способствует развитию коммуникативных навыков, творческого мышления, воображения, эмоциональной сферы, самосознания и самооценки [1, с. 56]. В работе с дошкольниками театральная педагогика открывает широкие возможности для этнокультурного развития:

- Знакомство с культурным многообразием России, ее историей и традициями.
- Формирование чувства патриотизма и уважения к другим культурам.
- Совершенствование языковых навыков и обогащение словарного запаса.

Программа «Открытие мира ребенка через театр»: управленческий подход

МБДОУ «Детский сад №173» в 2026 году продолжает реализовывать программу «Открытие мира ребенка через театр», направленную на этнокультурное развитие. Управленческий аспект включает в себя организацию, координацию и контроль всех процессов.

1. Кадровое обеспечение и развитие: Ключевую роль играет профессионализм педагогов. Организуется регулярное повышение квалификации по вопросам театральной педагогики и этнокультуры, проводятся обучающие семинары и мастер-классы [2, с. 112].

2. Планирование и организация образовательной деятельности: Программа интегрирована в общий образовательный процесс. Планирование осуществляется тематически, с учетом возрастных особенностей. Центральное место занимают мероприятия, такие как «Театральная неделя».

«Театральная неделя» – это кульминационное событие программы, объединяющее детей, педагогов и родителей в познании театрального искусства и народной культуры. Каждая группа в 2025/2026 учебном году представляет сказки народов России, что способствует этнокультурному развитию:

- Изучение материала: Дети и педагоги знакомятся с сюжетами, персонажами и культурными особенностями разных народов.
- Творчество: Дети участвуют в создании костюмов, декораций, реквизита, глубже постигая культурные аспекты.
- Вовлечение родителей: Родители активно помогают в подготовке, укрепляя семейные ценности и партнерские отношения с ДОУ. Это способствует передаче культурных традиций [3, с. 78].
- Презентация: Торжественное представление сказок создает для детей ситуацию успеха и развивает уверенность в себе.

3. Развитие предметно-пространственной среды: Управленческое решение – активное развитие предметно-пространственной среды – является ключевым. В группах создаются и постоянно пополняются центры, оснащенные:

- Костюмами: Отражающими национальные костюмы народов России.
- Декорациями: Универсальными и тематическими, создающими атмосферу сказки.
- Атрибутами: Куклами, кукольными театрами, музыкальными инструментами, элементами народных промыслов.
- Книжным уголком: С народными сказками, иллюстрированными с учетом культурной специфики.

Такая среда стимулирует самостоятельную игру детей и их творческие замыслы [4, с. 45].

4. Мониторинг и оценка результатов: Эффективность программы оценивается через:

- Наблюдение за игрой детей.
- Анализ детских работ (рисунки, поделки).
- Диагностику уровня развития коммуникативных, творческих и этнокультурных компетенций.

- Анкетирование родителей.
- Участие в конкурсах: «Маленькие шаги на большую сцену», «В гостях у Тимошки», что позволяет оценить достижения коллективов.

Управленческие вызовы и пути их решения

Основные вызовы и пути их преодоления:

- Финансирование: Привлечение грантов, спонсорской помощи, оптимизация расходов.
- Единая методическая позиция: Организация методических объединений, обмен опытом, создание банка материалов.
- Вовлечение родителей: Гибкие формы взаимодействия, удобное время мероприятий, индивидуальная работа с семьей.

Театральная педагогика в ДОУ – это эффективный инструмент формирования этнокультурной компетентности и гражданской идентичности. Успех программы «Открытие мира ребенка через театр» зависит от управленческих решений: планирования, создания развивающей среды, повышения квалификации педагогов, вовлечения родителей и мониторинга. Реализация таких программ в год единства России способствует укреплению межнационального согласия и воспитанию гармонично развитой личности.

Литература

1. Антипина, Е.А. Театр для детей : учеб.-метод. пособие / Е. А. Антипина. – Москва: Педагогика, 1989. – 112 с.

2. Волков, И.П. Спорт и личность / И. П. Волков. – Москва: Физкультура и спорт, 1983. – 112 с.

3. Караманенко, Т.Н. Кукольный театр – детям / Т. Н. Караманенко, Ю. Г. Караманенко. – Москва: Просвещение, 1982. – 128 с.

4. Никитин, Б П. Ступени творчества, или Обучение делать открытия / Б. П. Никитин. – Москва: Просвещение, 1990. – 160 с.

5. Фадеева, Е.Н. Развитие творческой активности дошкольников в театрализованной деятельности // Актуальные проблемы дошкольного образования: материалы Международной научно-практической конференции. – Москва: Издательство "Перо", 2020. – С. 43-47.

Афанасьева К.П.,
научный руководитель – доктор. пед. наук. профессор О.В. Попова
(Бийский филиал им. В.М. Шукшина АлтГПУ, Бийск)

Особенности сопровождения семейного воспитания в управлении координацией деятельности молодёжных объединений

Аннотация. В статье рассматриваются особенности психолого-педагогического сопровождения семейного воспитания как фактора повышения эффективности управления молодежными объединениями. Авторами обосновывается актуальность включения семьи в контекст молодежной политики, определяются ключевые задачи и структурные компоненты модели сопровождения. Материалы статьи могут быть использованы в работе кураторов молодежных объединений и специалистов по работе с семьей.

Ключевые слова: семейное воспитание, психолого-педагогическое сопровождение, молодежные объединения, управление координацией, социальная активность, взаимодействие семьи и образовательной организации.

Актуальность исследуемой темы обусловлена тем, что психолого-педагогическое сопровождение семейного воспитания играет ключевую роль в системе управления координацией деятельности молодёжных объединений. Как показывает практика, без целенаправленной поддержки семьи и учета воспитательного потенциала родителей, вовлечение молодежи в социально значимую деятельность объединений становится фрагментарным и малоэффективным. Семья выступает первичным агентом социализации, и именно в ней формируются базовые установки личности на участие в общественной жизни. Следовательно, координация деятельности молодежных объединений не может быть успешной без выстраивания партнерских отношений с семьей и оказания ей квалифицированной педагогической поддержки [1].

Под особенностями сопровождения семейного воспитания в управлении координацией деятельности молодёжных объединений мы понимаем совокупность целенаправленных действий субъектов управления (педагогов, кураторов, руководителей объединений), ориентированных на оказание помощи семье в воспитании социально активной личности. Данный процесс включает в себя диагностику воспитательных возможностей семьи, консультирование родителей по вопросам молодежной политики, а также совместное проектирование маршрутов участия подростков и молодых людей в деятельности объединений с учетом семейных ценностей и традиций.

В рамках разработки модели управления координацией деятельности молодежных объединений можно выделить три основные задачи сопровождения семейного воспитания:

формирование мотивации у родителей и подростков к совместному участию в жизни молодежных объединений. Важно показать семье значимость внеучебной деятельности для профессионального и личностного становления ребенка;

развитие совместно с семьей самостоятельной социальной активности в молодежной среде. Это предполагает обучение родителей способам поддержки инициатив ребенка, делегирование ему ответственности при сохранении семейного контроля и эмоциональной поддержки;

создание условий в семейных взаимодействиях, при которых управленческие решения (со стороны объединения) будут направлены на осознание социальной значимости участия в молодежных проектах. Иными словами, необходимо транслировать цели объединения в плоскость семейных ценностей, делая их общим делом.

Эффективная реализация обозначенных задач возможна при включении в модель управления координацией деятельности молодежных объединений следующих компонентов сопровождения семейного воспитания:

– диагностический компонент: изучение типа семейного воспитания, уровня информированности родителей о деятельности объединения и их ожиданий;

– информационно-просветительский компонент: проведение лекториев, семинаров для родителей по вопросам возрастной психологии и молодежных субкультур;

– практико-ориентированный компонент: вовлечение родителей в совместные мероприятия (акции, форумы, социальные проекты) в качестве наставников, экспертов или участников;

– рефлексивный компонент: анализ совместной деятельности, выявление дефицитов и корректировка стратегии взаимодействия с семьей.

Таким образом, психолого-педагогическое сопровождение семейного воспитания становится неотъемлемым условием эффективного управления молодежными объединениями. Учет особенностей семьи позволяет не только повысить социальную активность молодежи, но и придать этой активности устойчивый, осмысленный характер. Представленные задачи и компоненты могут служить основой для дальнейшего исследования в рамках выпускной квалификационной работы магистранта, а также использоваться в качестве методического материала при планировании воспитательной работы и прохождении педагогической практики.

Литература

1.Зритнева, Е.И. Социология семьи: учебное пособие для вузов / Е.И. Зритнева. – Москва: ВЛАДОС, 2018. – 150 с.

2.Карабанова, О.А. Психология семейных отношений и основы семейного консультирования / О.А. Карабанова. – Москва: Гардарики, 2020. – 320 с.

3.Мудрик, А.В. Социальная педагогика: учебник для студ. учреждений высш. проф. образования / А.В. Мудрик. – 8-е изд., испр. и доп. – Москва: Академия, 2019. – 240 с.

4.Шульман, Э.А. Методологический аппарат исследований / Э.А. Шульман // Советская педагогика. – 1998. – № 11. – С. 43-48.

Афанасьева Ю.А.,
научный руководитель - канд. псих. наук, доцент Е.В. Жихарева
(Бийский филиал им. В.М. Шукшина АлтГПУ, Бийск)

К вопросу об использовании игротерапии в коррекции тревожности детей младшего школьного возраста

Аннотация. В статье представлен комплексный теоретико-эмпирический анализ применения игротерапии в коррекции тревожности у детей младшего школьного возраста. Особое внимание уделено специфике проявлений тревожности в младшем школьном возрасте и возможностям их коррекции средствами игровой терапии. Доказано, что интегративный подход, сочетающий достижения различных направлений игротерапии, является наиболее эффективным в преодолении тревожности и способствует гармоничному развитию эмоциональной сферы ребенка.

Ключевые слова: игротерапия, тревожность, младший школьный возраст, эмоциональная сфера, психокоррекция.

Современному обществу присуща высокая тревожность. Это связано с нестабильностью в сфере экономики, неоднозначным влиянием информационных перегрузок, а так же увеличением скорости жизни. В младшем школьном возрасте наиболее активно происходит усвоение социальных ролевых паттернов, новых норм и правил поведения. Ребенок из воспитанника становится учащимся, а значит, сталкивается с новыми для себя ситуациями. Тревожность может помешать оптимальному приобретению знаний, умений и навыков, а также повлиять и на физическое здоровье ребенка. Повышенная тревожность влияет на все сферы психики ребёнка: сферу коммуникации, морально-волевую, когнитивную и эмоциональную.

Отмечается также, что тревожность имеет «ярко выраженную возрастную специфику, обнаруживающуюся в ее источниках, содержании, формах проявления компенсации и защиты. Существуют определенные области, объекты действительности, которые вызывают повышенную тревогу большинства детей (для каждого возрастного периода) вне зависимости от наличия реальной угрозы или тревожности как устойчивого образования. Эти «возрастные пики тревожности» являются следствием наиболее значимых социогенных потребностей» [7]. В работах А.М. Прихожан детально проанализированы особенности тревожности в контексте возраста и разработана система мониторинга тревожности с учетом возраста испытуемого ребенка.

Тревожность часто рассматривается в исследованиях как эмоциональное состояние острого невыносимого неосознаваемого беспокойства, связываемого в сознании индивида с самопрогнозированием неудачи, возникновения проблем или ожидания чего-либо важного, значительного для человека в условиях неопределенности, иначе, тревожность – это потенциальное ожидание ситуации провала. Е.П. Ильин, ссылаясь на данные ряда исследователей, отмечает, что причинами тревоги у школьников являются:

1) проверка знаний во время контрольных и других письменных работ;

2) ответ учащегося перед классом и боязнь ошибки, которая может вызвать критику учителя и смех одноклассников;

3) получение плохой отметки («плохой» может быть и тройка, и четверка – в зависимости от притязаний школьника и его родителей);

4) неудовлетворенность родителей успеваемостью ребенка;

5) личностно значимое общение [3].

Повышенный уровень тревожности младших школьников требует и дифференциальных коррекционных методов. В случае действительной неуспешности ребенка необходимо сформировать навыки работы, коммуникации, которые позволяют преодолеть эту ситуацию. В иных значимых ситуациях – на укрепление уверенности в себе, коррекцию внутриличностных диссонансов. Вместе с тем, критически важно развивать у ребенка с повышенным уровнем тревожности умение регулировать степень тревожности.

Важно в процессе проведения психокоррекционной деятельности обеспечить детям психологический комфорт, в связи с чем, логично предположить, что оптимальная коррекция тревожности может быть достигнута при использовании игротерапии.

Игротерапия обеспечивает позитивные эмоциональные впечатления и помогает детям научиться корректировать свои эмоции.

Игротерапия как направление психотерапевтической и психокоррекционной работы с детьми младшего школьного возраста имеет глубокие исторические и теоретические корни. Игровая терапия основана на идее, что игра является ведущей деятельностью ребёнка, его естественным способом выражения эмоций, потребностей, страхов. Через символическую, сюжетно-ролевую игру ребёнок может безопасно воспроизводить внутренние переживания и находить способы их реализации и интеграции. Впервые игровая терапия была использована представителями психоаналитического направления. Г. Хук-Хельмут, в своих работах пердлагает рассматривать игру как одно из средств психоанализа детей. Мнения разошлись у А.Фрейд и М.Кляйн. Так М. Кляйн утверждала, что «свободные игровые действия ребенка можно считать свободными ассоциациями и использовать в аналитической работе» [2]. В то же время А.Фрейд утверждала, что игровые действия могут отражать реальное восприятие ребенка, и они не имеют прямой взаимосвязи с бессознательным.

Новый взгляд на игру выразил Д. Винникотт, который утверждает, что игра происходит на стыке реального и внутреннего мира ребенка, она не относится ни к тому, ни к другому, поэтому ее следует считать третьей реальностью [1].

Д.Леви по праву считается основоположником структурированной игровой терапии. В основе метода лежит психоаналитическое понятие катарсиса. Поскольку метод относится к терапии травмы, основная задача состоит в воспроизведении и проигрывании травмирующего события. По-другому этот метод еще называется терапией отреагирования.

Игровая терапия отношений (Д. Тафт, Ф. Аллен, К. Мустакас) акцентирует внимание на исцеляющей силе эмоциональных отношений между терапевтом и ребенком. В отличие от психоанализа, здесь фокус смещен с исследования прошлого на актуальные отношения «здесь-и-сейчас».

Недирективная игровая терапия, в основе которой положены принципы К. Роджерса, была разработана В. Экслайн и Г. Лэндретом. Этот метод создает условия для самовыражения и самоактуализации ребенка. Терапевт следует за инициативой ребенка, отражая его чувства без интерпретаций и оценок [5]. В центре процесса – ребенок со своими эмоциями и чувствами. Недирективная игровая психотерапия может быть эффективна при поведенческих девиациях, противоречивой Я-концепции, непризнании себя, сниженной самооценке и неуверенности, повышенной тревожности, социальной некомпетентности, эмоциональной лабильности и недостаточно развитых коммуникативных навыках.

Поведенческое и когнитивно-поведенческое направление игровой терапии, является директивным методом и интегрирует методы модификации поведения в игровой процесс, что особенно эффективно при работе со страхами и тревожными ожиданиями [4].

Средства игротерапии обладают высокой терапевтической инновационностью, что очевидно послужит средством к усилению коррекционного эффекта, обусловленного физиологическими и психологическими особенностями младшего школьного возраста. Игротерапия представляет собой целенаправленное психокоррекционное воздействие, основанное на ведущей деятельности ребенка — игре, которое обеспечивает возможность проявления внутренних эмоциональных состояний и конфликтных реакций в символической форме.

Данный метод обеспечивает снижение уровня тревожности за счет создания безопасной коммуникативной среды, в которой ребенок может думать и перерабатывать эмоциональную реакцию без страха или давления. В процессе игровой терапии развитая эмоциональная саморегуляция повышает способность к адаптации в социальной и учебной среде, что положительно влияет на мотивацию и эффективность освоения новых социальных ролей.

Переход из детского сада в начальную школу сопровождается часто сменой коллектива, и занять свое место в этом коллективе ребенку с повышенным уровнем тревожности будет очень сложно, высок риск дезадаптации, а впоследствии, это может повлиять и успеваемость, и на мотивацию взаимодействия с социумом в глобальном смысле.

Использование различных подходов в игротерапии — директивного, недирективного и структурированного — обеспечивает комплексное воздействие на тревожные состояния, позволяющее адаптировать вмешательство под особенности ребенка и специфическую его тревожность. Таким образом, игротерапия является эффективным средством психокоррекции, направленным на сдерживание устойчивых принципов эмоциональной регуляции и адаптивного поведения у младших школьников, способствуя их психическому развитию и успешному социальному развитию.

Литература

1. Винникотт Д.В. Игра и реальность. М.: Институт общегуманитарных исследований, 2002.
2. Ежегодник детского психоанализа и психоаналитической педагогики, 2009. С. 189—196.
3. Ильин Е.П. Психофизиология состояний человека. СПб: Питер, 2005. 412 с.
4. Кнелл С.М. Когнитивно-поведенческая игровая терапия // Московский психотерапевтический журнал. 2001. № 4. С. 95-112.
5. Лэндрет Г. Игровая терапия: искусство отношений. С. 128—130 Новые направления в игровой терапии / под ред Г.Л. Лэндрета. М.: Когито-Центр, 2007. 250 с.
6. Прихожан, А.М. (1998). Причины, профилактика и преодоление тревожности. Психологическая наука и образование, 3, Статья 2. URL: https://psyjournals.ru/journals/pse/archive/1998_n2/Prihozhan (дата обращения: 19.03.2026).

Афанасьева Ю.А.,
научный руководитель - канд. псих. наук, доцент Е.В. Жихарева
(Бийский филиал им. В.М. Шукшина АлтГПУ, Бийск)

К вопросу о тревожности

Аннотация. Данная статья посвящена изучению проблемы тревожности в научной литературе. Рассмотрено понятие тревожности как психологического феномена. В статье разделены понятия страх, тревога и тревожность и рассмотрены основные причины возникновения тревожности

Ключевые слова: страх, тревожность, дети младшего школьного возраста, беспокойство, причины тревожности, психическое здоровье.

Проблема тревожности как психологического феномена является актуальной для современной психологии и психотерапии. Тревожность оказывает значительное влияние на личность человека, его поведенческие стратегии и социальную адаптацию. Несмотря на большое количество исследований, посвященных тревожности, в научном сообществе продолжаются дискуссии о ее природе, причинах возникновения и механизмах развития.

Серен Кьеркегор сделал очень важную дифференциацию терминов «страх» и «тревога», в основе – разделение по способу реагирования. Испытывая страх, человек старается дистанцироваться от того, что послужило причиной этой эмоции, а тревога находится внутри в виде конфликта. Тревога таковой не имеет и находится на глубинном, внутренним уровнем. Такое понимание термина тревога в психологии по сей день используют многие исследователи. Тревога в отличие от страха не может быть опредмечена. Одна из главных функций тревоги – возможность адекватного ответа в опасной ситуации.

З. Фрейд разделил типы тревоги:

- Реалистическая – появляется в качестве реакции на реальную внешнюю угрозу.
- Невротическая тревога – это трансформировавшаяся реалистическая, она заключается в опасении человека неверно отреагировать.
- Моральная тревога возникает, когда с помощью воспринятых человеком норм общества (моральных и культурных) происходит самозапрет на безнравственные проявления. Осознание появления таковых способно вызвать тревогу, а иногда и самобичевание [6].

Термин «тревожность» интерпретируется в науке в зависимости непосредственно от использованной методологии. По словам Л. С. Выготского, тревожность является внутренним психическим состоянием, сопровождающимся чувством неопределенной опасности, возникающей даже при отсутствии объективных угроз [3]. Подобную точку зрения разделяет и К. Роджерс, определяя тревожность как эмоциональное состояние, обусловленное расхождением между реальным и идеальным «Я» индивида [4].

Тревога, как черта личности формируется из опыта проживания тревоги: как часто, насколько и сильно человек сталкивался с этой эмоцией. Таким образом, по мнению Спилбергера тревога как состояние должна считаться первичной, а тревога как свойство – вторичной. [1]

По определению А.М. Прихожан, понятие тревожности представляет собой специфическое сочетание особенностей переживания, уровня осознания, а также вербального и невербального проявления в поведении, общении и деятельности. Она выделила открытые и закрытые формы тревожности. К открытым формам относятся: острая, неконтролируемая тревожность; регулируемая и компенсаторная тревожность; культивируемая тревожность. Закрытые (скрытые) формы, которые она назвала «масками», включают: агрессивность, чрезмерную зависимость, апатию, лживость, лень и избыточную мечтательность. [8]. Г.Г. Аракелов, Н.Е. Лысенко и Е.Е. Шотт подчеркивают, что тревожность — многозначный психологический термин, обозначающий как временное состояние индивида в конкретный момент времени, так и устойчивую черту личности. Анализ современной литературы позволяет рассматривать тревожность с различных позиций, что подтверждает: повышенная тревожность возникает и проявляется в результате сложного взаимодействия когнитивных, аффективных и поведенческих реакций, вызванных воздействием разных стрессоров на человека. Как черта личности, тревожность связана с генетически обусловленными свойствами мозга, которые обеспечивают постоянно повышенный уровень эмоционального возбуждения и переживания эмоций тревоги. [5].

В своем исследовании уровня притязаний у подростков М.З. Неймарк выявила отрицательное эмоциональное состояние — в форме беспокойства, страха и агрессии, — возникающее из-за неудовлетворения их притязаний на успех. Кроме того, эмоциональное неблагополучие в виде

тревожности наблюдалось у детей с завышенной самооценкой. Они стремились быть «самыми лучшими» учениками или занимать высшее положение в коллективе, то есть имели высокие притязания в отдельных сферах, хотя реальных возможностей для их реализации не обладали. [8].

Проблема тревожности имеет также психофизиологический аспект — объяснение склонности к тревоге через физиологические свойства нервной системы, что характерно для подходов отечественных психологов. В исследованиях И.П. Павлова установлено, что нервные срывы под влиянием внешних раздражителей чаще происходят у слабого типа нервной системы, реже — у возбудимого типа, и наименее подвержены им животные с сильным, уравновешенным типом при хорошей подвижности. Данные Б.М. Теплова подтверждают связь тревоги с силой нервной системы; его гипотеза об обратной корреляции силы и чувствительности нервной системы получила экспериментальное подтверждение в работах В.Д. Небылицина [6]. Он предполагает более высокий уровень тревожности у лиц со слабым типом нервной системы. Тревожность необходимо рассматривать не только в контексте эмоций, но и с точки зрения нейробиологии, когда тревожность связывается с деятельностью головного мозга, в частности миндалевидного тела. Гиперактивация которого может привести к появлению тревожного расстройства. [12].

Таким образом, тревожность в норме присуща каждому человеку как адаптивная реакция на значимые жизненные события, выступая в роли защитного механизма, который мобилизует ресурсы для преодоления стрессоров. Однако уровень тревожности существенно варьируется у индивидов под влиянием многофакторного взаимодействия: психологических (формы переживания по Прихожан, уровень притязаний по Неймарк), физиологических (свойства нервной системы по Павлову, Теплову, Небылицину) и нейробиологических факторов, таких как патологическая гиперактивация амигдалы (миндалевидного тела) головного мозга, приводящая к усиленному эмоциональному возбуждению и хроническому стрессу.

Чрезмерно высокий уровень тревожности дезадаптирует индивида, нарушая общение, трудовую деятельность, учебу и социальные взаимодействия, что особенно актуально для подростков с завышенными притязаниями и слабым типом нервной системы. Задача современной психологии, особенно в коррекции детско-подростковой тревожности, заключается не в полном устранении этой эмоции (что нарушило бы адаптацию), а в разработке целенаправленных методов снижения ее интенсивности — через игротерапию, когнитивно-поведенческие техники и учет индивидуальных нейрофизиологических профилей.

Литература

1. Spielberger C.D. Anxiety: Current trends in theory and research. N.Y., 1972. Vol. 1. P. 24-55.
2. Абрамович Г.Ю. Философский анализ трактата «Понятие страха» датского философа С. Кьеркегора // Известия РГПУ им. А. И. Герцена. 2013. №156. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/filosofskiy-analiz-traktata-ponyatie-straha-datskogo-filosofa-s-kierkegora (дата обращения: 26.03.2026).
3. Выготский, Л. С. Психология развития, 1982
4. Роджерс, К. Клиент-центрированная терапия, 1951.
5. Коменский, Я.Л. Диагностика и коррекция психического развития дошкольников [Текст] / Я.Л. Коменский, Е.А. Панько. - Минск.:УНІВЕРСІТЭЦКАЕ, 1997. – 237 с.
6. Микляева А.В., Румянцева П.В. Школьная тревожность: диагностика, профилактика, коррекция. СПб.: Речь, 2004
7. Овчарова, Р.В. Практическая психология в начальной школе [Текст] / Р.В. Овчарова. - Москва: ТЦ «Сфера», 1996. .- 240 с.
8. Прихожан, А.М. Тревожность у детей и подростков: психологическая природа и возрастная динамика [Текст] / А.М. Прихожан. — М.: Московский психолого-социальный институт; Воронеж: Издательство НПО «МОДЭК», 2000. 304 с.

9. Соловьева С.Л. Справочник практического психолога: Психотерапия /С. Л. Соловьева. – М. : АСТ, 2007. – 575 с.

10. https://naukamirowozreniya.ru/public/202511/application/1764226280089499981/rol-mindalevidnogo-tela-v-formirovanii-straha-i-trevozhnosti-strukturno-funkcionalnyj-analiz-i-molekulyarnye-misheni.pdf

Ачинович Е.С.,
(инструктор по физической культуре МБОУ «Гимназия № 2», Бийск)

Использование современных игровых технологий по физическому развитию дошкольников при взаимодействии с семьей

Аннотация: В данной статье исследуется актуальная проблема повышения эффективности физического развития детей дошкольного возраста посредством интеграции современных игровых технологий в совместную деятельность педагогов и родителей.

Исследуется, как интерактивные игры, цифровые платформы и виртуальная реальность могут заинтересовать детей в движении, развить их координацию, ловкость и выносливость.

Особое внимание уделяется вовлечению семей в физическое воспитание, подчеркивая важность родителей как активных участников и проводников для использования современных игровых технологий в домашних условиях. А также представлены теоретические основы, практические советы и примеры успешного применения игровых методов для укрепления здоровья детей и формирования у них здорового образа жизни с ранних лет.

Результаты показывают, что сочетание современных игровых технологий и активного участия семьи открывает новые возможности для всестороннего физического развития детей.

Ключевые слова: Интерактивные игровые технологии, физическое воспитание, дошкольный возраст, семейное взаимодействие, двигательная активность.

В раннем дошкольном возрасте, когда закладываются основы двигательных навыков и формируются здоровые привычки, особенно важно создать благоприятную среду для активного образа жизни. У многих взрослых ценности, связанные со здоровьем-своим и ребенка – не осознаются и не воплощаются в повседневной жизни. Значение двигательной активности как базовой потребности человека часто упускаются из виду.

Движение — это профилактика различного рода заболеваний, особенно таких, которые связаны с сердечно сосудистой, дыхательной и нервной системами.

Основная задача педагогов, узких специалистов, помочь родителям осознать важность здорового образа жизни, необходимость активного участия в создании традиций детского сада и семейного воспитания [7]. При поиске современных игровых технологий и интерактивных форм работы с родителями наш коллектив ставил задачи по отбору эффективных форм работы с родителями, формированию активной жизненной позиции, установлению доверительных отношений и развитию потребности в ежедневной двигательной активности у детей. Традиционные методы и приемы физического воспитания, безусловно, эффективны, но в современном мире, где технологии прочно вошли в нашу жизнь, возникает закономерный вопрос: как использовать их потенциал для более эффективного и увлекательного развития дошкольников, вовлекая в этот процесс семью?

Современные игровые технологии открывают иную перспективу для физической активности как взрослых, так и детей. Поэтому важно развивать и улучшать подходы в этой области, оставаясь в тандеме с современными поколениями.

В настоящее время под "игровыми технологиями" мы понимаем не только компьютерные

игры, но и широкий спектр интерактивных решений, которые делают процесс обучения и развития более динамичным, привлекательным и эффективным.

Современные игровые технологии представляют собой систему интерактивных методов, объединяющих: Двигательную активность, когнитивное развитие, социальное взаимодействие, семейную интеграцию. Это становится актуальным методом для перехода от традиционных подвижных игр к комплексным игровым системам с цифровыми компонентами и семейным вовлечением.

Интерактивные спортивные игры и приложения – это специально разработанные программы, которые используют датчики движения, камеры или даже VR/AR-технологии для создания увлекательных спортивных заданий. (Ребенок может "бегать" по виртуальному стадиону, "прыгать" через препятствия или "танцевать" под музыку, получая при этом обратную связь и мотивацию). А также создание "умных" игровых зон, где стены или пол превращаются в поверхность для игр, требующих активных движений. Это могут быть игры на ловкость, координацию, реакцию Гаджеты для фитнеса и трекинга активности: к ним относятся детские фитнес-браслеты или умные часы, которые отслеживают количество шагов, калорий и даже качество сна, могут стать стимулом для ребенка быть более активным, превращая заботу о здоровье в увлекательную игру. Интеграция игровых технологий в семейный досуг может помочь сформировать новые, позитивные традиции, связанные с физической активностью и заботой о здоровье. Игровой формат делает физическую активность более привлекательной и увлекательной для детей, преодолевая возможную скуку или сопротивление. Многие технологии позволяют адаптировать задания под уровень подготовки и интересы каждого ребенка. Совместное участие в игровых активностях способствует более тесному общению и взаимопониманию между педагогами. родителями и детьми.

Несмотря на очевидные преимущества, важно помнить о потенциальных рисках и соблюдать разумный баланс. Необходимо строго контролировать время, проводимое ребенком за экраном, и чередовать его с традиционными формами физической активности. Игровые технологии должны дополнять, а не заменять активные игры на свежем воздухе, спортивные секции, прогулки. Особое внимание следует уделить изучению роли родителей как активных участников игрового процесса, их компетенций и потребностей в поддержке и обучении.

Современные игровые технологии открывают перед нами уникальные возможности для трансформации процесса физического развития дошкольников. Они способны сделать занятия более увлекательными, мотивирующими и эффективными, а главное – вовлечь в этот процесс семью, превратив заботу о здоровье в совместное приключение. При грамотном и осознанном подходе, с учетом всех потенциальных рисков и рекомендаций, игровые технологии могут стать мощным инструментом для формирования у подрастающего поколения крепкого здоровья, активного образа жизни и позитивного отношения к физической культуре, закладывая фундамент для счастливого и полноценного будущего. Интеграция этих инновационных решений в повседневную жизнь дошкольников и их семей – это не просто тренд, а стратегическое направление в построении здорового общества.

Литература

1. Герасимова Л., Формирование ценностного отношения ребёнка к здоровью в семье / Л. Герасимова // Дошкольное воспитание. – 2008.- №6

2. Давыдова, О.И. Компетентностный подход в работе дошкольного образовательного учреждения с родителями / О.И.Давыдова. – Санкт-Петербург: ООО «ИЗДАТЕЛЬСТВО ДЕТСТВО ПРЕСС», 2013. – 128с.

3. Елисеева, Т.П. Детский сад и семья: современные формы взаимодействия / Т. П. Елисеева. – Минск: Лексис, 2007. – 68с.

4. Мануйлова В.А., Проблемы организации физкультурно-оздоровительной работы в дошкольных образовательных учреждениях / В.А. Мануйлова // Сохранение и укрепление здоровья

дошкольников в современном образовательном пространстве. – Барнаул, 2008.
5. Ачинович Е.С. Физкультурно- оздоровительный проект « Здоровье детей-забота взрослых» https://nsportal.ru/detskiy-sad/zdorovyy-obraz-zhizni/2016/09/16/proekt-0

Ашихмина О.В.,
(воспитатель МБОУ «Гимназия№2», Бийск)

Сортер, как средство развития сенсорных способностей у детей младшего возраста

Аннотация: сортер – игрушка, где нужно раскладывать фигуры по формам, размерам и цветам.

Ключевые слова: сортер, ребенок младшего возраста, сенсорное развитие, мелкая моторика.

Важной ролью в воспитании ребенка с раннего возраста является сенсорное развитие. Сенсорное развитие – это процесс формирования и совершенствования восприятия и представлений о свойствах предметов и явлений окружающего мира через органы чувств. Это развитие начинается с первых дней жизни и играет ключевую роль в общем развитии человека и особенно в детском возрасте.

В сенсорном развитии задействованы пять основных органов чувств: зрение, слух, осязание, обоняние и вкус. Все органы чувств работают в комплексе, дополняя друг друга, дают целостное представление о предметах и явлениях. И это особенно важно в младшем возрасте.

Сенсорное развитие служит фундаментом интеллектуального становления личности: стимулирует формирование мыслительных процессов, концентрации внимания и памяти. Кроме того, положительно влияет на речевое развитие, облегчает адаптацию к окружающей среде, совершенствует мелкую и крупную моторику, а также раскрывает творческий потенциал – и тем самым создает надежную основу для последующего обучения.

По мере взросления ребенок открывает мир по-новому – и для каждого возраста природа приготовила свои «инструменты» познания. Малышей увлекают дидактические игры, дошкольников – рисование и конструирование, а старших детей захватывают исследовательские эксперименты и музыка. Каждая деятельность обогащает сенсорный опыт и расширяет границы воспитания. А для младшего дошкольного возраста один из многих вариантов пособий – это сортер.

Сортер с английского переводится как «сортировщик». Главная его цель – научить ребенка логически мыслить. Путем сортирования деталей малыши не только мыслят, но и подключают аналитические умения, память, цветосочетание. Это развивающая игрушка, которая помогает детям младшего возраста развивать сенсорные способности: восприятие формы, цвета, размера, текстуры и других свойств предметов. Способствует формированию у ребенка четких представлений о внешних свойствах предметов (форме, цвете, размере и т.д.), что положительно влияет на его интеллектуальный рост, физическое совершенствование и эстетическое воспитание.

Сотрет имеет следующий вид – это сортировочная основа для распределения фигур по какому-либо признаку (цвет, размер, форма). Панель-основа может представлять собой рамку, столбик по типу пирамидки или объемные фигурки (кубы, шары, домики, фигурки животных). Задания отличаются от стандартной сортировки наличием точных контуров и заданной цветовой гаммы. Ребенку необходимо разместить элементы так, чтобы они полностью совпали с контурами, цвета соответствовали образцу. Такой подход исключает произвольное размещение и нацеливает ребенка на достижение точного результата.

Каждый сортер имеет свои особенности, поэтому подобрать его можно для любого возраста и степени развития.

Это несомненно полезная игрушка, направленная на разностороннее развитие ребенка:

- знакомит с понятиями: «одинаковый – разный», «такой же», «похожий», «подходят – не подходят»;

- превращает обучение в игру: ребенок в процессе увлекательной сортировки учится сравнивать предметы, группировать их по признакам и понимать простые причинно-следственные связи;

- через игру ребенок укрепляет память: разглядывая и ощупывая элементы, он запоминает, какие из них подходят друг другу. Тактильные ощущения и зрительное восприятие работают вместе, помогая лучше усвоить информацию;

- учит понимать расположение объектов в пространстве;

- наличие нескольких сортеров из разнообразных материалов дает ребенку возможность познакомиться с разными текстурами и поверхностями, развивая тактильное восприятие и наблюдательность;

- формирует техническое мышление, конструкторские навыки;

- развивает усидчивость, тренирует внимание, чтобы правильно распределить элементы, ребенку нужно сосредоточиться и проявить терпение.

Сортер – это эффективное средство для сенсорного развития детей раннего возраста. Он не только учит, но и способствует комплексному развитию моторики, логики, внимания и речи. Повышает работоспособность ребенка, повышает мотивацию к самостоятельной и экспериментальной деятельности. При выборе сортера важно учитывать возраст и уровень развития ребенка, детям необходимо почувствовать себя уверенными в своих навыках. Если игрушка слишком сложная, ребенок будет избегать ее. Надо понимать, что малыши только начинают различать формы предметов. Поэтому сначала надо ограничиться базовыми сортерами: шары, кубы, треугольники.

Бабиченко К.Г.,
научный руководитель – доктор. пед. наук. профессор О.В. Попова
(Бийский филиал им. В.М. Шукшина АлтГПУ, Бийск)

Программа духовно-нравственного воспитания младших школьников в поликультурной среде: практика реализации

Аннотация. В статье рассматривается практика реализации программы духовно-нравственного воспитания младших школьников в поликультурной среде. Рассмотрены актуальность и особенность программы, среда реализации, а также состав респондентов (место и база исследования, экспериментальная и контрольные группы). Описаны полученные результаты, сформированы выводы и предложения по эффективности реализации программы.

Ключевые слова: воспитание, духовно-нравственное воспитание, поликультурная среда, младшие школьники.

Главной задачей России является воспитание новых поколений, которые будут обладать знаниями и навыками, соответствующими требованиям XXI века, сохранять традиционные моральные ценности, быть готовыми к мирной созидательной деятельности и защите Родины. Основным инструментом для достижения этой цели является воспитание детей. Президент Российской Федерации В.В.Путин сформулировал стратегические ориентиры воспитания [1]: «…Формирование гармоничной личности, воспитание гражданина России – зрелого, ответственного человека, в котором сочетается любовь к большой и малой родине, общенациональная и этническая идентичность, уважение к культуре, традициям людей, которые живут рядом».

В основе российских ценностей лежит духовность многонационального народа, закрепленная в Конституции России, которая является основой воспитания и образования.

Важность духовности личности признается в законодательстве, таких как Федеральный закон об образовании, Национальной доктрине образования и Стратегии развития воспитания.

Основным методом развития детей является духовно-нравственное воспитание. Принципы гуманизации образования закреплены в государственной политике, направленной на обеспечение самопознания и социализации обучающихся на основе социокультурных и духовно-нравственных ценностей, а также правил и норм, принимаемых в российском обществе в интересах человека, семьи, общества и государства [5]

Духовное и моральное воспитание играет ключевую роль, формируя нормы межличностного общения. Решение этих задач возможно уже на начальном этапе образования через вовлечение детей в духовно-нравственные ценности, поддержку положительного восприятия себя и окружающих, а также развитие личностных качеств. Именно в детстве закладываются фундаментальные духовно-нравственные нормы, и учителя, работающие с этой возрастной группой, заслуживают особого признания за уникальность своей работы и сложные задачи, с которыми им приходится сталкиваться. Для полноценного развития личности каждого ученика необходимы комплексные образовательная и воспитательная программы, включающие в себя направление духовно-нравственного воспитания. В чем и заключается актуальность исследования.

По пределению Степанова П.В. «Духовно-нравственное воспитание – это педагогически организованный процесс, в котором обучающимся передаются духовно-нравственные нормы жизни, создаются условия для усвоения и принятия ими базовых национальных ценностей, для освоения системы общечеловеческих, культурных, духовных и нравственных ценностей многонационального народа Российской Федерации» [3, с.123].

В нашей стране сегодня актуален вопрос межнациональных взаимоотношений, особенно в образовательной сфере. Это связано с возрастающей межнациональной враждебностью, которая проявляется как на индивидуальном уровне, так и в групповых националистических действиях, с одной стороны, и на постоянной иммиграции граждан соседних государств в Россию.

Поликультурное воспитание воспринимается как процесс развития личности, которая способна к успешной и результативной деятельности в многонациональной и поликультурной среде. Такой человек будет обладать глубоким осознанием и уважением к другим культурным различиям, а также навыками мирной и гармоничной жизнедеятельности с представителями разных этнических групп, рас и религиозных убеждений.

Многонациональное воспитание представляет собой образовательный процесс, в котором обучающиеся могут познакомиться с двумя и более культурными традициями, различающиеся по языковому, этническому, национальному или расовому признаку.

В целях повышения духовно-нравственной воспитанности младших школьников была разработана программа внеурочной деятельности «Уроки морали», предназначенная для детей 9-10 лет.

Объем часов: 34 часа.

Продолжительность 1 занятия: 35 минут.

Цель программы: Создание условий для формирования духовно-нравственного воспитания младших школьников в поликультурной среде.

Формы и методы работы:

– обсуждения на актуальные темы, рассказ, беседа;

– просмотр видеороликов, фильмов и мультфильмов;

– обучающие семинары и встречи с увлекательными экспертами;

– культурно-творческие события;

– экспозиции работ в области декоративно-прикладного искусства и прочие мероприятия.

Средой реализации программы стала МБОУ Алтайская СОШ №1 им. П.К. Коршунова, с.Алтайское, Алтайского района, Алтайского края.

В состав респондентов вошли обучающиеся 3 А и 3 Б классов в составе 52 человек, поделенные на экспериментальную и контрольную группы.

Поликультурная среда выбранной нами группы респондентов представлена следующими национальностями: русские, алтайцы, татары, узбеки, таджики, украинцы, казахи.

В самом начале эксперимента была проведена диагностика уровня духовно-нравственной воспитанности младших школьников, результаты которой подтвердили необходимость запланированных занятий.

После проведения 34 занятий с младшими школьниками по программе «Уроки морали» была проведена повторная диагностика, которая позволила сделать сравнительные результаты эффективности программы в экспериментальной и контрольной группах по всем показателям.

Сравнительные результаты эффективности программы в экспериментальной и контрольной группах по показателю «полнота этических знаний и духовно-нравственных ценностей» на контрольном этапе исследования

Сравнительные результаты эффективности программы в экспериментальной и контрольной группах по показателю «полнота этических знаний и духовно-нравственных ценностей» на контрольном этапе исследования

Видны существенные отличия в сравнительных результатах на контрольном этапе между экспериментальной (ЭГ) и контрольной (КГ) группам по показателю «полнота этических знаний и духовно-нравственных ценностей». Большие различия наблюдаются между средними и низкими уровнями.

Присутствуют существенные отличия в сравнительных результатах на контрольном этапе между экспериментальной (ЭГ) и контрольной (КГ) группам по показателям «устойчивость нравственных переживаний» и «отношение к нравственным ценностям». Большие различия наблюдаются между средними и низкими уровнями, так же можно сказать о существенных отличиях в сравнительных результатах на контрольном этапе между экспериментальной (ЭГ) и контрольной (КГ) группам по показателю «внутренние побуждения, заставляющие личность осуществлять себя так, а не иначе». Большие различия наблюдаются между низким, средним и высоким уровнями.

Таким образом, данные показатели еще раз подтверждают целесообразность применения специально разработанных программ духовно-нравственного воспитания младших школьников в поликультурной среде в условиях общеобразовательных школ.

Литература

1. Правительство Российской Федерации. Распоряжение от 29 мая 2015 г. № 996-р. – Москва, 2015. – 14 с.

2. Соловцова И.А. Требования к содержанию духовно-нравственного воспитания: гуманитарный подход / И.А. Соловцова //Педагогика. Вопросы теории и практики. – 2020. – № 5. – С. 727 - 733

3. Степанов П. В. Понятие «воспитание» в современных педагогических исследованиях / П.В. Степанов //Сибирский педагогический журнал. – 2017. – №2. – С.121-128

4. Ушинский К. Д. Человек как предмет воспитания. Опыт педагогической антропологии / К.Д. Ушинский. – Москва: Просвещение, 2011. – 495с.

Беззубцева А.Е.,
научный руководитель – канд. пед. наук, доцент Г.С. Петрищева
(Бийский филиал им. В.М. Шукшина АлтГПУ, Бийск)

Формирование представлений старших дошкольников о профессиях взрослых, занятых в сельском хозяйстве

Аннотация. В статье описывается экспериментальная работа по формированию представлений старших дошкольников о профессиях взрослых, занятых в сельском хозяйстве. Авторы предлагают для этого серию мероприятий с учетом выявленных педагогических условий. По результатам экспериментальной работы проведена оценка результативности педагогических условий организации работы по формированию у старших дошкольников представлений о профессиях взрослых, занятых в сельском хозяйстве.

Ключевые слова: представления о профессиях взрослых, связанных с сельским хозяйством; педагогические условия; серия мероприятий, старшие дошкольники.

В соответствии с требованиями ФГОС ДО у детей необходимо формировать правильное представление о трудовой деятельности взрослых, прививать интерес и уважение, развивать положительное отношение к труду [1]. Ориентация дошкольников в мире труда и профессий взрослых – неотъемлемое условие их всестороннего и полноценного развития. В ФОП ДО говорится о том, что необходимо расширять и углублять представления дошкольников о труде взрослых путем знакомства детей с разными профессиями [2]. Это способствует воспитанию уважения к труду, развитию практических навыков и осознанному профессиональному самоопределению. Но на практике этой работе не уделяется должного внимания. Многие педагоги испытывают трудности в планировании и реализации образовательной работы по ознакомлению дошкольников с профессиями взрослых. Особенно это касается специфики сельскохозяйственных профессий, которые являются неотъемлемой частью жизни многих регионов России. Часто данная тема затрагивается лишь в рамках отдельных мероприятий и не становится системной частью образовательного процесса.

Представления о профессиях взрослых представляют собой многоуровневую систему, направленную на расширение знаний о труде людей разных профессий, их личностных качествах и орудиях труда, что помогает сформировать у дошкольников положительное отношение к труду.

Одно из важных направлений – формирование у старших дошкольников представлений о профессиях взрослых, занятых в сельском хозяйстве. Эта задача особо актуальна в условиях модернизации системы профессиональной ориентации и развития социальной компетентности дошкольников.

Старший дошкольный возраст идеален для начала формирования представлений о профессиях взрослых. По мнению Е.Е. Беловой «он благоприятен для развития по всем направлениям. Полученные ребенком знания в этом возрасте пойдут с ним в жизнь, а ознакомление с разнообразием профессий поможет в дальнейшем с выбором направления своей деятельности во взрослой жизни» [3, с. 5]. С.Н. Захарова утверждает, что этого необходимо создавать педагогические условия. Среди них называются разнообразные формы, методы и средства обучения, обогащение предметно-развивающей среды, взаимодействие с семьями воспитанников посредством совместных мероприятий. Это дает детям возможность в дальнейшем свободно выбирать свой дальнейший жизненный путь [4].

Организовывать процесс «погружения» в профессии взрослых, занятых в сельском хозяйстве, необходимо при взаимодействии трех сторон: родитель – педагог – ребенок.

Экспериментальная работа проводилась на базе МБДОУ Детский сад «Огонек» с. Красногорское, Красногорского района. В эксперименте участвовали дети двух групп в возрасте 6-7 лет.

На констатирующем этапе была осуществлена диагностика уровня сформированности представлений старших дошкольников о профессиях, связанных с сельским хозяйством по модифицированной методике Л.В. Куцаковой [5], состоящая из бесед «Какие бывают профессии» и

«Расскажи по картинке». Анализ результатов диагностики показал, что в экспериментальной группе высокий уровень имеют 15% детей, на среднем - 40% и на низком – 45%, а в контрольной группе на высоком уровне оказалось 10% детей, на среднем – 35%, на низком 55%. В целом диагностика показала, что в обеих группах большинство детей находится на низком и среднем уровнях. Это вызвало необходимость в повышении уровня сформированности представлений старших дошкольников о профессиях, связанных с сельским хозяйством.

Формирующий этап разрабатывался с опорой на положения выдвинутой гипотезы исследования о том, что формирование представлений старших дошкольников о профессиях взрослых, занятых в сельском хозяйстве, будет наиболее результативным при соблюдении следующих педагогических условий: использование разнообразных форм, методов и средств обучения, обогащение предметно-развивающей среды, взаимодействие с семьями воспитанников посредством совместных мероприятий.

Для этого была разработана серия мероприятий, направленных на формирование представлений старших дошкольников о профессиях агронома, комбайнера, фермера, составлен календарно-тематический план. В процессе его выполнения с детьми экспериментальной группы систематически осуществлялась занятийная и внезанятийная деятельность. Нами были проведены занятия, основанные на системе представлений о каждой профессии, например, познавательно-игровое занятие «Профессия – агроном!», образовательный квест «Тайны фермерского двора», интерактивное занятие «Приключения в мире комбайна: знакомимся с профессией комбайнера».

Еще одно условие формирования у старших дошкольников представлений о профессиях в сельском хозяйстве, – организация взаимодействия с семьями детей посредством совместных мероприятий. Для такого сотрудничества разработан и проведен цикл мероприятий «От корня до кроны: семейная азбука профессий села». Так, например, были проведены беседа-диалог «Моя работа в сельском хозяйстве» в формате «круглого стола», фотовыставки «Герои земли: профессии моих родителей», акция «Неделя аграрных профессий», квест-встреча «Профессии будущего в сельском хозяйстве», семейный проект «Трудовая династия: от деда до внука», игра «Фермерская команда: делимся профессиональными секретами». Также для родителей проведена серия консультаций в формате кратких встреч: «Что рассказать детям о профессиях», «Читаем детям о профессиях», «Играем дома».

В рамках такого педагогического условия, как обогащение развивающей среды за счет создания материальных, наглядных и трансформируемых ресурсов, которые стали частью образовательного пространства. Так, например, была оформлена папка-передвижка «Азбука сельских профессий», которая служит средством организации мобильной, вариативной и интерактивной составляющей среды. Созданные объекты (выставка, альбом, папка) используются для решения нескольких задач – познавательное развитие, речевое развитие, социально-коммуникативное развитие. Материалы представлены в форматах, доступных для самостоятельного использования детьми и родителями. Самое главное, что среда создается не педагогом в одиночку, а в партнерстве с детьми и родителями, что повышает ее личностную значимость для всех участников образовательного процесса.

В результате проведенной работы у детей была возможность расширить и систематизировать представления о профессиях взрослых, занятых в сельском хозяйстве. Родители были активными партнерами в организованной работе. Отмечено укрепление эмоциональной связи детей с трудом родителей и уважением к нему. У детей отмечено проявление познавательной активности и самостоятельности, они стали задавать больше вопросов, делать выводы, то есть у них появился интерес к профессиям взрослых, занятых в сельском хозяйстве.

На контрольном этапе проведено повторное диагностирование старших дошкольников обеих групп, направленное на выявление уровня сформированности их представлений о профессиях, связанных с сельским хозяйством. Полученные данные свидетельствуют, что показатели высокого уровня у детей экспериментальной группы выросли на 25% по сравнению с констатирующим

этапом, тогда как в контрольной группе они остались неизменными – 10%. Показатели среднего уровня в экспериментальной группе увеличились на 20%, а в контрольной группе зафиксирован незначительный прирост в 10%. Показатели низкого уровня в экспериментальной группе уменьшились с 45% до 0%, в контрольной группе наблюдается незначительное снижение на 10%. Следовательно, дети экспериментальной группы демонстрируют положительную динамику сформированности представлений о профессиях взрослых, занятых в сельском хозяйстве, что говорит о результативности реализованных педагогических условий в экспериментальной группе.

Таким образом, подтверждена гипотеза исследования о том, что формирование представлений старших дошкольников о профессиях взрослых, занятых в сельском хозяйстве, будет наиболее результативным, если педагог будет использовать разнообразные формы, методы и средства обучения, обогащать развивающую среду, а также взаимодействовать с семьями воспитанников посредством совместных мероприятий.

Литература

1. Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования: Приказ Минобрнауки России от 17.10.2013 № 1155 (ред. от 08.11.2022) (Зарегистрировано в Минюсте России 14.11.2013 № 30384) // Российская газета. – № 265. – 25.11.2013.

2. Об утверждении федеральной образовательной программы дошкольного образования: Приказ Минпросвещения России от 25.11.2022 № 1028 (Зарегистрировано в Минюсте России 28.12.2022 № 71847) / Официальный интернет-портал правовой информации // http://pravo.gov.ru, 28.12.2022.

3. Белова, Е.Е. Необходимость ранней профориентации в дошкольном возрасте / Е.Е. Белова, Т.Г. Ханова // Педагогический вестник. – 2020. – Вып. 16. – С. 4–6.

4. Захарова, С.Н. Роль семьи в ранней профориентации детей дошкольного возраста / С. Н. Захарова, Т. Д. Калашян // Развитие потенциала семьи в современном мире: сборник научных статей по материалам международной научно-практической конференции. – Орехово-Зуево, 2024. – С. 92-100.

5. Куцакова, Л.В. Трудовое воспитание в детском саду. Система работы с детьми 3–7 лет / Л. В. Куцакова. – Москва: Мозаика-Синтез, 2018. – 128 с.

Бенеш Н.И.,
(ассоциированный профессор НАО
«Восточно-Казахстанский университет имени Сарсена Аманжолова»,
Усть-Каменогорск, Казахстан)

Формирования семейных ценностей в процессе анализа образ-персонажа художественного произведения (на примере рассказов В.Ю. Драгунского)

Аннотация. В статье рассматривается проблема формирования семейных ценностей у младших школьников. Автор проанализировал цикл рассказов В.Ю. Драгунского «Денискины рассказы», показал, как в процессе работы с образом главного героя рассказов – Дениски Кораблева – возможно сформировать у детей представление о семейных ценностях и взять для себя пример с героя рассказов в выстраивания отношений в семье, школе, с друзьями.

Ключевые слова. Семейные ценности, традиции, эмпатия, толерантность, доброта, взаимопомощь, взаимопонимание, ответственность, уважение, привязанность.

Что такое семейные ценности? Это совокупность моральных принципов, норм и традиций,

которые определяют отношения внутри семьи и передаются из поколения в поколение. Для чего нам необходимы эти ценности и почему их следует формировать как можно раньше? Эти ценности необходимы для создания здоровых и благополучных семейных отношений, обеспечения стабильности семьи как социального института. И чем раньше мы начнем осознавать их, тем благополучнее будет наше общество.

Спросите любого прохожего на улице о том, что такое семейные ценности. Каждый скажет, что это, прежде всего, любовь, взаимопонимание, уважение, почитание старших и родителей, доброта и взаимовыручка, ответственность за близких людей.

Семейные ценности – важнейшая составляющая, основа воспитания и становления личности. Крепкая, дружная семья – необходимое условие для развития каждого человека. Основы физического, нравственного и интеллектуального развития личности ребёнка в раннем возрасте закладывают родители

Формирование семейных ценностей - сложный и многогранный процесс, который сталкивается с рядом проблем в современном обществе. Это довольно сложная проблема, которую нам приходится решать на всех этапах развития личности. Она связана с социальными, экономическими, культурными и технологическими изменениями. Особо хочется подчеркнуть такие как кризис института семьи и изменение ее структуры, утрата семейных традиций и связи между поколениями; изменение социальных ролей мужчины и женщины.

Факторы, влияющие на формирование семейных ценностей:

- семья как институт. Родители - основные носители семейных ценностей.
- **образовательные учреждения.**
- **культурные и религиозные традиции**
- **социальные институты.**
- **государственная политика**

Каковы пути решения данной проблемы?

Прежде всего это **целенаправленная работа.** Необходимо системно формировать у молодёжи ценностное отношение к семье через образовательные программы, воспитательные мероприятия; это создание и соблюдение семейных традиций, поддержка родителей и т.п.

Проблема формирования семейных ценностей у молодёжи изучается социологами, психологами, педагогами. В работах ученых рассматриваются проблемы, связанные с отношением молодежи к ценности традиций, родства (Сухомлинский В. А.), изучается динамика изменения семейных ценностей молодёжи в современных условиях (С.П. Акутина, Г.Я. Гревцева, А.М. Рогова, И.Н. Трошкина и др.).

Формирование семейных ценностей у младших школьников - целенаправленный процесс приобщения детей к базовым нравственным ценностям, связанным с семьёй, её традициями и ролью в жизни человека. Важно развить у младших школьников понимание ценности семьи, уважения к родителям, заботы о старших и младших, сохранения семейных традиций и связи с культурным наследием.

Современная образовательная система предлагает целый ряд форм и методов формирования семейных ценностей. К ним можем отнести:

– тематические занятия и классные часы. («Моя семья», «Моя мама, мой отец», «Традиции нашей семьи», «Семейные праздники» и т.п.);

– проектную деятельность (совместные проекты с участием родителей) помогают детям осознать важность семейных ценностей и укрепить связи;

– родительские собрания;

– спортивные и творческие мероприятия (соревнование «Папа, мама, я - спортивная семья», совместные походы, экскурсии, праздники);

– чтение и анализ литературы (литературные произведения, отражающие семейные отношения, традиции и обычаи)

Для формирования семейных ценностей у младших школьников можно использовать различные литературные произведения, например, «Детство» Л. Н. Толстого, «Серебряное копытце» П.П. Бажова, «Чук и Гек» А.П. Гайдара, «Малыш и Карлсон» А. Линдгрен, «Волшебное слово» В. Осеевой, «Витя Малеев в школе и дома» Н.Н. Носова, «Зима в Простоквашино» Эдуард Успенского и, конечно же, «Денискины рассказы» В.Ю. Драгунского

Во всех перечисленных произведениях рассказывается о поддержке родителей в трудных ситуациях; рассматривается конфликт и примирение в семье, важность доверия и честности; описываются последствия обмана и важность честности в семье; рассказывает о том, как вежливость меняет отношения в семье; традициях и связи поколений.

Изучение художественного произведения в школе играет важную роль не только в развитии читательских навыков, но и в формировании нравственных ориентиров. Особое значение имеет работа над образом персонажа, так как именно через поступки, мысли и переживания героя учащиеся осмысливают такие важные категории, как добро, честность, ответственность и семейные ценности.

Работа над образом героя также включает анализ его внутренних переживаний. Так, например, Дениска часто испытывает стыд, радость, гордость или раскаяние. Обсуждение этих эмоций помогает детям осознать значение честности и ответственности перед близкими. Таким образом, персонаж становится своеобразным посредником между текстом и личным опытом учащегося.

Кроме того, сопоставление поступков героя с нравственными нормами позволяет формировать критическое мышление. Ученики задаются вопросами: правильно ли поступил Дениска? Как бы я поступил на его месте? Что сказали бы родители? Это способствует осмыслению роли семьи как источника моральных ориентиров.

Методически работа над образом персонажа может включать:

- характеристику героя (внешность, речь, поступки);
- анализ ключевых эпизодов;
- обсуждение отношений с родителями;
- моделирование альтернативных ситуаций;
- выражение собственного отношения к герою.

Таким образом, анализ образа персонажа в рассказах Драгунского становится эффективным средством формирования семейных ценностей. Через живые и близкие детям ситуации учащиеся усваивают важность любви, взаимопонимания, доверия и ответственности в семь

В «Денискиных рассказах» семья показана как основа формирования личности ребёнка. Главные ценности — любовь, взаимопонимание, уважение и доверие — помогают Дениске расти добрым, честным и открытым человеком.

Проблема семейных ценностей в цикле «Денискины рассказы» Виктора Драгунского раскрывается через повседневную жизнь мальчика Дениса Кораблёва и его взаимоотношения с родителями.

Каждый рассказ раскрывает один из аспектов семейных ценностей:

- Любовь и забота.
- Обман и его последствия.
- Важность честности в семье.
- Воспитание через диалог, а не наказание.
- Доверие и искренность.
- Пример родителей.
- Семья как источник моральных ориентиров.

Проблема семейных ценностей в цикле «Денискины рассказы» В. Драгунского раскрывается через повседневную жизнь мальчика Дениса Кораблёва и его взаимоотношения с родителями.

В рассказах Виктора Драгунского центральным персонажем является Дениска Кораблёв —

живой, искренний и непосредственный ребёнок. Анализируя его образ, школьники не просто следят за сюжетом, а учатся понимать мотивы поведения героя, сопоставлять их со своими поступками и делать нравственные выводы.

Дениска делится своими мыслями, переживаниями, иногда даже неловкими поступками. Это говорит о доверительных отношениях в семье, где ребёнок не боится быть собой. Во многих рассказах Дениска сталкивается с выбором (сказать правду или соврать, поступить честно или нет), и именно семейное воспитание помогает ему сделать правильный вывод.

В процессе анализа рассказов были выделены следующие аспекты семейных ценностей, раскрытых автором: любовь и забота; воспитание через диалог, а не наказание; доверие и искренность; пример родителей; семья как источник моральных ориентиров. Семья показана автором как основа формирования личности ребёнка. Главные ценности здесь - любовь, взаимопонимание, уважение и доверие — помогают Дениске расти добрым, честным и открытым человеком.

Прежде всего, важную роль играет рассмотрение взаимоотношений Дениски с родителями. Мама и папа выступают не как строгие контролёры, а как любящие и понимающие взрослые. Через анализ их реплик, реакций на поступки сына, учащиеся приходят к пониманию таких семейных ценностей, как поддержка, доверие и уважение. Например, даже в ситуациях, когда Дениска ошибается или шалит, его не отвергают, а стараются понять. Родители Дениски (особенно мама) проявляют искреннюю любовь, терпение и внимание к ребёнку; стремятся объяснить, а не наказать, что формирует представление о гуманном воспитании. Это показывает, что в семье важны поддержка и принятие.

Отец часто объясняет Дениске, что хорошо, а что плохо, не прибегая к строгим наказаниям. Например, он учит сына честности, ответственности, уважению к другим. Важен именно разговор и доверие

Отец и мать сами демонстрируют правильные жизненные ценности: трудолюбие, доброту, чувство юмора. Через их поведение формируется характер ребёнка.

Рассмотрим конкретные примеры формирования семейных ценностей в «Денискиных рассказах» Виктора Юзефовича Драгунского.

Рассказ «Он живой и светится» способствует формированию такой ценности как эмпатия, доброта, уважение к жизни.

Дениска меняет дорогую игрушку на светлячка, потому что видит в нём «живое чудо». Отец не ругает его строго, а старается понять его чувства. Формируется представление о том, что родители должны учитывать внутренний мир ребёнка, а ребёнок — ценить жизнь и красоту.

А в рассказе «**Тайное становится явным» мы рассматривает такую ценность как честность, ответственность перед родителями.** Дениска скрывает свой поступок (выплеснул кашу), но правда раскрывается. Отец объясняет, что обман всегда становится известен. В семье формируется установка: важно говорить правду и отвечать за свои действия.

Ответственность, уважение к требованиям взрослых можно показать в процессе анализа рассказа «Главные реки Америки». Дениска не подготовился к уроку, надеясь «как-нибудь выкрутиться». Через реакцию учителя и родителей ребёнок понимает, что безответственность приводит к неприятным последствиям, а семья ожидает серьёзного отношения к обязанностям.

«Заколдованная буква» помогает маленькому читателю понять, что поддержка, терпение, принятие не делают его плохим ребенком. Дениска не может выговорить букву, но взрослые не унижают его, а помогают справиться. В семье важно не высмеивать слабости, а поддерживать ребёнка.

А в рассказе «**Друг детства» читатель понимает, что значит для человека привязанность, память, уважение к прошлому.** Дениска не может использовать старого плюшевого мишку как грушу для бокса, потому что тот – его «друг детства». Здесь формируется уважение к чувствам,

воспоминаниям и эмоциональным связям, что поддерживается семейным воспитанием.

Рассказ «**Где это видано, где это слыхано» дает возможность понять, что поддержка ребёнка, вера в него – самое главное в семье.** Семья должна поддерживать ребёнка даже в ситуациях неуспеха. Семья должна поддерживать ребёнка даже в ситуациях неуспеха.

Значимым является рассказ «**Арбузный переулок».** В нем отец делится воспоминаниями о тяжёлом военном детстве, когда даже простой арбуз был редкой радостью. Через этот эпизод раскрывается важная семейная традиция — передача жизненного опыта от родителей к детям. Что помогает ребенку осознать, какую ценность для человека представляют **забота, память о трудностях, благодарность родителям. Формируется** уважение к прошлому семьи; благодарность за то, что есть; понимание родительского опыта и трудностей.

Чувство ответственности за младших; умение преодолевать эгоизм; привязанность и забота внутри семьи – идея автора о том, что естественным является процесс формирования семейной любви и принятия нового члена семьи. Появление сестры сначала вызывает у Дениски ревность, но постепенно он начинает чувствовать привязанность и заботу о ней, герой осознает, что значит для него **любовь к близким, принятие, ответственность за младших в рассказе «Сестра моя Ксения»**

А вот в рассказе **«Человек с голубым лицом»** описана ситуация, связанная с болезнью или плохим самочувствием (голубое лицо как признак недомогания/испуга). Взрослые проявляют внимание и заботу, стараются помочь и разобраться. И Дениска понимает, что такое **поддержка, участие, доверие.** В рассказе **п**одчёркивается, что в семье важно не оставаться равнодушным к состоянию другого таким образом у читателей формируется **внимательное отношение к близким; готовность прийти на помощь; понимание того, что значит доверительная атмосфера.**

Рассказ «**Девочка на шаре»** раскрывает семейные ценности через тонкие переживания Дениски и его отношения с отцом. Отец замечает состояние сына, его задумчивость и переживания после циркового представления. Отец не высмеивает чувства Дениски, не обесценивает их, хотя они наивны и детские

Дениска делится своими впечатлениями о девочке на шаре, своими эмоциями, пусть и не до конца осознанными. Дениска восхищается красотой, хрупкостью, необычностью девочки на шаре. Совместный поход (например, в цирк) и последующий разговор объединяют отца и сына.

Во всех рассказах данного цикла семейные ценности раскрываются через повседневные ситуации: родители передают детям жизненный опыт; дети учатся понимать и ценить близких; формируются забота, ответственность и уважение; семья выступает как пространство поддержки и нравственного развития.

Драгунский показывает, что именно в обычных, на первый взгляд, моментах рождаются главные человеческие качества.

Образ Дениски Кораблёва в цикле «Денискины рассказы» Виктор Юзефович Драгунский можно рассматривать как наглядный результат правильного семейного воспитания и формирования ключевых нравственных ценностей.

Все это показывает важную семейную ценность — умение видеть внутренний мир ребёнка, внимательным к его чувствам.

В семье есть доверительная атмосфера, где ребёнок не боится говорить о личных переживаниях. Формируется уважение к внутреннему миру ребёнка, что является важной частью семейного воспитания.

Семья выступает как пространство совместных впечатлений и духовной близости.

Родители, создавая условия для таких впечатлений, способствуют развитию чувствительности, доброты и способности видеть прекрасное.

Дениска Кораблёв — это художественное воплощение ребёнка, выросшего в атмосфере правильных семейных ценностей. Через его поступки и внутренний мир Виктор Юзефович Драгунский показывает, что:

– любовь и уважение в семье формируют нравственную личность;
– ошибки ребёнка — это часть взросления, а не повод для жёсткого наказания;
– именно семья закладывает основы характера.
– любовь и уважение в семье формируют нравственную личность;
– ошибки ребёнка — это часть взросления, а не повод для жёсткого наказания;
– именно семья закладывает основы характера.

Таким образом, Дениска — не просто герой рассказов, а пример того, как семейное воспитание влияет на формирование доброго, честного и открытого человека.

В заключении хочу представить детей этого удивительного писателя.

Леонид Корнилов - «неординарный журналист» смог пройти путь от журналиста до заместителя главного редактора газеты

Денис Драгунский - филолог и писатель, журналист и драматург, политолог и блогер. Автор сценария к фильму «Удивительные приключения Дениса Кораблёва»

Ксения Драгунская - писатель и сценарист, который пишет «трепетные истории» и по которым учатся студенты РАТИ, Щукинского училища, ВГИКа, Сербской Академии искусств и двух американских университетов

Каждый ребёнок Виктора Драгунского взял что-то очень важное от своего отца. И каждым из них любимый детский писатель мог бы гордиться.

Литература

1. Акунина С.П. Семейный уклад в воспитании духовно-нравственных ценностей школьников// Ярославский педагогический вестник № 2-2009 (59) стр. 51-54
2. Акутина С.П., Беганцова И.С., Калинина Т.В. Ценностно-смысловое отношение к институту семьи современных студентов гуманитарного направления подготовки // Вестник практической психологии образования (2024. Том 21. № 2 С. 86–93)
3. Гревцева, Г. Я. Современные проблемы гражданского воспитания школьников / Г. Я. Гревцева // Личностно ориентированное профессиональное образование: материалы регион. науч.-практ. конф., 20-21 нояб. 2001 г., Екатеринбург. В 3 ч. Ч. 2. / Урал. гос. проф.-пед. ун-т. - Екатеринбург: Издательство УГППУ, 2001. - С. 31-33.
4. Мудрик, А. В. Введение в социальную педагогику [Текст] : учеб. пособие для студентов / А. В. Мудрик. – М.: Институт практической психологии, 1997. – 365 с.

Березикова Д.С.,
научный руководитель – канд. филол. наук, доцент М.А. Ковалева
(Бийский филиал им. В.М. Шукшина АлтГПУ, Бийск)

К вопросу о роли русского фольклора в воспитании младших школьников

Аннотация. Статья посвящена исследованию эффективности школьных праздников в формировании представлений о русском фольклоре у младших школьников. В статье рассматривается понятие фольклор, условия, задачи, методы и технологии подготовки и проведения праздничных мероприятий.

Ключевые слова. Фольклор, школьный праздник, устное народное творчество.

Основываясь на взглядах многих ученых, можно утверждать, что в отечественной фольклористике термин «фольклор» понимается двояко – более узко и более широко. В узком смысле это устное народное творчество, включающее в себя словесные и музыкальные произведения. В более широкой трактовке фольклор охватывает всю культуру, созданную коллективом или отдельными людьми, но на основе общего миропонимания. С этой точки зрения, к фольклору

относятся не только сказки и песни, но и язык, традиционные обряды, верования и ремёсла. По утверждению В. Е. Гусева, «фольклор (англ. folklore – народная мудрость) – распространенное в международной научной терминологии название народного творчества. Термин введен в 1846 году английским археологом У. Дж. Томсом. В 1880-1890-е гг. термин входит в научный обиход во многих странах, включая и Россию» [1, стб. 32].

Целесообразность обращения младших школьников к фольклору, составной части культуры народа, указана в Федеральном государственном образовательном стандарте начального общего образования: на уроках литературного чтения должно осуществляться духовно-нравственное развитие и воспитание обучающихся, предусматривающее принятие ими норм морали и национальных ценностей [5].

Значимость изучения русского фольклора в младших классах трудно переоценить. Так, погружение в мир русского фольклора выполняет ряд крайне важных функций: а) воспитательная функция; сказки, былины, легенды – это кладезь народной мудрости. Они в увлекательной форме преподают уроки справедливости, смелости, трудолюбия, сострадания и уважения к старшим. Герои фольклора становятся для ребенка первыми нравственными ориентирами, помогая ему выстраивать собственную систему ценностей; б) развивающая функция; фольклор обладает огромным развивающим потенциалом. Богатый, образный язык народных произведений обогащает словарный запас учащихся, знакомит их с изобразительно-выразительными средствами родной речи. Работа с фольклорными текстами способствует развитию фонематического слуха, чувства ритма и интонации, что является основой для формирования грамотного письма и красивого чтения; в) нельзя недооценивать культурологическую и патриотическую функцию. Фольклор – это живая память народа, его духовный паспорт. Изучая традиции, обряды, отраженные в песнях и преданиях, ребенок начинает ощущать себя частью большой общности, у него формируется уважение к истории и культуре своей страны, закладываются основы гражданственности.

Фольклор обладает огромным воспитательным потенциалом. Знакомство с народным творчеством обогащает внутренний мир и язык ребенка, способствует формированию его взглядов на жизнь и играет ключевую роль в гармоничном развитии личности [2, с. 50].

Изучение фольклора играет ключевую роль как в духовно-нравственном становлении, так и в образовании молодого поколения. Оно позволяет получить глубокие знания о народной культуре и усвоить поведенческие нормы и ценности, исторически сложившиеся у разных народов. Через фольклор – сказки, песни, предания – ребёнок по-настоящему познаёт богатство и красоту родного языка. Сегодня в педагогике особенно ценится фольклор как неисчерпаемый ресурс для развития человека. Это связано с мудростью народного творчества, многофункциональностью его жанров и непрерывной передачей культурного наследия. Показывая многообразие человеческих переживаний, фольклор вызывает у детей живые и искренние чувства.

Праздник можно охарактеризовать как мероприятие, создающее уникальный эмоциональный настрой и душевный подъем, порождаемые переживанием интересного или значимого события [3, с. 92].

По мнению С. А. Шмакова, ведущего разработчика отечественной игровой педагогики, именно праздники являются одной из групп досуговой деятельности, которая реализует потребность ребенка в общении [6, с. 30].

Эффективность праздников заключается, прежде всего, в их комплексном воздействии. Если на уроке ребёнок пассивно воспринимает информацию, то праздник вовлекает его в активное действие через игру, музыку, танец и театрализацию. При этом не только сами праздники, но и подготовка к ним становится увлекательным занятием. Можно сказать, что в этот момент фольклор перестаёт быть строкой в учебнике и превращается в часть их личного опыта.

Традиционные задачи праздника главным образом сводятся к следующим:

– содействовать сплочению детского коллектива и объединению общих переживаний:

– развивать эстетический вкус, творческую активность детей, коммуникативные навыки:

– воспитывать ответственную дисциплину, культуру поведения:

– преодолевать психологические страхи / барьеры (связанные с неудовлетворёнными потребностями личности в будни);

– побуждать и пробуждать эмоциональные переживания [4, с. 103].

Можно выделить следующие общие педагогические условия организации и проведения праздников:

– соответствие формы и содержания праздника возрасту школьника;

– единство содержания и формы праздника (если форма помогает реализовать основную цель праздника и раскрывает его содержание и суть);

– соблюдение последовательности этапов праздника:

– соблюдение основных требований к сценарию;

– четкое взаимодействие организаторов и участников праздника;

– создание праздничной и театральной атмосферы праздника;

– использование методов и форм для развития чувства сопричастности;

– использование приемов, которые побуждают к обретению активной позиции сопереживания и участия;

– тема и идея праздника должна найти духовный отклик у ребенка;

– речевой материал к празднику должен быть подобран с учетом индивидуальных и психологических возможностей каждого ребенка;

– деятельность детей на празднике должна быть осознанной и замотивированной (педагогами и родителями), а также должна побуждать их к выбору активной позиции, сопереживанию и участию;

– широкое использование совместной деятельности в процессе подготовки праздника формирует у детей чувство коллективизма [4, с. 110].

Л. А. Кривошапкина предлагает следующую педагогическую модель по использованию праздничных мероприятий в работе по обучению и воспитанию детей в начальной школе, в которой выделяет следующие основные этапы технологии подготовки и проведения праздников:

1) выбор темы праздника;

2) разработка сценария;

3) организационный;

4) подведение итогов [3, с. 94].

В процессе подготовки и проведения школьных праздничных мероприятий в качестве достаточно эффективных методов и технологий могут быть использованы следующие: игровые технологии, методы театрализации и инсценировки, развивающая беседа, образовательный квест, метод реконструкции, метод проектов.

Таким образом, можно утверждать, что участие младших школьников в процессе подготовки школьных праздников фольклорного характера представляет собой очень эффективное средство формирования представлений детей о русском фольклоре.

Литература

1. Гусев, В.Е. Фольклор / В.Е. Гусев // Краткая литературная энциклопедия. Т. 8: Флобер – Яшпал / Гл. ред. А. А. Сурков. – Москва: Советская энциклопедия, 1975. – Стб. 32.

2. Джанзакова, Ш.И. Фольклор как средство духовно-нравственного воспитания младших школьников / Ш. И. Джанзакова, Н. А. Шагаева, Б. С. Лукпанова // Казанский педагогический журнал. – 2018. – № 2. – С. 48-53.

3. Кривошапкина, Л.А. Школьные праздники как эффективное средство духовного воспитания учащихся начальных классов / Л. А. Кривошапкина // Обучение и воспитание: методики и практика. – 2014. – № 16. – С. 91-96.

4. Спектор, Н.Е. Педагогические условия организации и проведения школьных этнических праздников / Н. Е. Спектор // Вестник Московского университета. Серия 20. Педагогическое образование. – 2018. – № 2. – С. 100-112.

5. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования (утверждён приказом Министерства просвещения России от 31.05.2021 №286 (ред. от 18.06.2025)) [Электронный ресурс]. – Режим доступа: URL: https://base.garant.ru/400907193/53f89421bbdaf741eb2d1ecc4ddb4c33/ (дата обращения: 01.10.2025).

6. Шмаков, С.А. Нетрадиционные праздники в школе / С. А. Шмаков. – Москва: Новая школа, 1997. – 332 с.

Бочкарёва А. В.,
научный руководитель – канд. пед. наук, доцент Л.А.Каирова
(Алтайский государственный педагогический университет, Барнаул)

Организация мониторинга достижения младшими школьниками предметных результатов как средство повышения качества начального математического образования

Аннотация: в статье рассматриваются теоретические основания организации мониторинга учебных достижений обучающихся начальной школы как инструмента повышения качества образования. Раскрывается сущность педагогического мониторинга, его структурные компоненты, функции и условия результативности. Обосновывается необходимость системного отслеживания образовательных результатов для принятия управленческих решений и коррекции образовательного процесса.

Ключевые слова: качество образования, педагогический мониторинг, начальная школа, оценивание, учебные достижения.

В современных условиях модернизации системы общего образования проблема обеспечения его качества приобретает системный характер и рассматривается как стратегическое направление образовательной политики. Особое значение указанного направления имеет на уровне начальной школы, поскольку именно в этот период у младших школьников формируются базовые учебные умения, закладываются основы познавательной самостоятельности, таким образом, определяется характер дальнейшей образовательной траектории обучающегося. Эффективность функционирования основной и старшей школы во многом обусловлена результативностью начального этапа обучения, что требует научно обоснованного подхода к оценке образовательных достижений младших школьников [1].

Традиционные подходы к оцениванию результатов обучения ориентированы преимущественно на фиксацию конечных показателей усвоения учебного материала. При этом недостаточное внимание уделяется анализу динамики учебных достижений обучающихся, условиям организации образовательного процесса и влиянию педагогических факторов на достижение образовательных результатов. В этой связи возрастает необходимость внедрения мониторинга как системной формы диагностики состояния и функционирования образовательного процесса.

Педагогический мониторинг представляет собой целенаправленную и непрерывную деятельность по сбору, обработке, анализу и интерпретации информации о результатах обучения и воспитания [2]. Его специфика заключается в регулярности наблюдения и возможности выявления тенденций изменения показателей в течение определённого периода. Мониторинг ориентирован не только на констатацию достигнутого уровня обученности, но и на прогнозирование дальнейшего развития образовательной ситуации, а также на принятие управленческих решений, направленных на её оптимизацию.

Организация мониторинга учебных достижений младших школьников предполагает определение критериев и показателей качества образования, соотнесённых с требованиями государственных образовательных стандартов. Существенным условием его результативности является согласованность целей обучения, содержания учебного материала и процедур оценивания. Систематичность проведения диагностических процедур обеспечивает сопоставимость полученных данных и позволяет проследить индивидуальную динамику образовательных результатов [2, 3].

Мониторинговая деятельность включает этап сбора информации посредством контрольных и диагностических работ, аналитическую обработку, интерпретацию полученных показателей и формулирование выводов, имеющих практическую значимость. На основе анализа выявляются затруднения обучающихся, определяются направления коррекционной работы и уточняются методические подходы к организации учебного процесса. Тем самым мониторинг становится инструментом регулирования качества образования, обеспечивая обратную связь между результатами обучения и педагогическими действиями.

В практике начальной школы используются различные формы контроля, различающиеся по целевому назначению и временным параметрам. Их интеграция в единую систему мониторинга позволяет получить целостное представление об уровне сформированности предметных знаний и универсальных учебных действий. Важным условием объективности результатов является использование разнообразных диагностических средств, позволяющих учитывать как количественные, так и качественные характеристики учебной деятельности обучающихся [4].

Результаты мониторинга используются не только в индивидуальной работе учителя с обучающимися, но и в управленческой деятельности администрации образовательной организации. Аналитическая обработка данных позволяет выявлять общие тенденции, определять проблемные зоны и планировать мероприятия по повышению качества обучения. При этом мониторинг не заменяет традиционные формы контроля, а систематизирует их, обеспечивая целостность информационного пространства образовательной организации.

Особое значение мониторинг приобретает в процессе взаимодействия школы и семьи. Объективные данные о динамике учебных достижений обучающегося создают основу для конструктивного сотрудничества с родителями и способствуют выработке согласованных действий, направленных на поддержку ребёнка в образовательном процессе [5, 6].

Таким образом, мониторинг учебных достижений младших школьников выступает необходимым условием обеспечения качества начального образования. Его системный характер, регулярность проведения и ориентация на анализ динамики результатов позволяют своевременно выявлять отклонения в обучении и осуществлять педагогическую коррекцию. Эффективность начального этапа образования во многом определяется степенью организованности мониторинговой деятельности, обеспечивающей преемственность и устойчивость всей образовательной системы.

Практическая часть исследования была направлена на выявление уровня достижения младшими школьниками предметных результатов по математике и проверку эффективности организации мониторинга учебных достижений. Экспериментальная работа проводилась на базе Платовской СОШ филиал МБОУ «Шульгинлогская СОШ».

В исследовании приняли участие 24 учащихся 3 класса. Эксперимент включал три этапа:

констатирующий этап – диагностика исходного уровня предметных результатов по математике; формирующий этап – апробация программы мониторинга учебных достижений; контрольный этап – повторная диагностика и анализ динамики результатов обучения.

Для диагностики использовалась специальная проверочная работа, разработанная в соответствии с требованиями ФГОС НОО. Она включала 12 заданий, из которых 10 базового уровня и 2 повышенного уровня сложности. Максимальное количество баллов составляло 32 балла.

Диагностические задания проверяли основные компоненты математической подготовки младших школьников: понимание чисел и величин, выполнение арифметических действий, решение текстовых задач, работу с информацией.

Полученные результаты свидетельствуют о том, что на констатирующем этапе обучения большинство учащихся демонстрируют недостаточный уровень сформированности математических умений. Низкий уровень был выявлен у 75% обучающихся, что говорит о наличии значительных трудностей в освоении программного материала.

Только 25% учащихся показали средний уровень подготовки. Высокий уровень сформированности предметных результатов на констатирующем этапе выявлен не был.

Для более детального анализа были рассмотрены результаты выполнения заданий по основным содержательным блокам программы.

Анализ данных показывает, что наибольшие трудности у учащихся вызывают задания, связанные с решением текстовых задач и работой с информацией, представленной в таблицах. Низкий уровень по данным показателям выявлен соответственно у 67% и 62% учащихся.

Также значительная часть школьников испытывает трудности при работе с разделом «Числа и величины», что свидетельствует о недостаточном понимании разрядного состава чисел и навыков их сравнения.

Наиболее высокие результаты были зафиксированы по разделу «Арифметические действия», где 75% учащихся продемонстрировали средний уровень сформированности навыков сложения, вычитания и умножения.

Апробация программы мониторинга. На формирующем этапе исследования была реализована программа организации мониторинга достижения предметных результатов. Она включала следующие элементы: регулярное проведение диагностических работ, анализ типичных ошибок учащихся, дифференцированную работу с учениками разных уровней подготовки, использование заданий различного уровня сложности, организацию дополнительных занятий по проблемным темам.

Особое внимание уделялось развитию умений решать текстовые задачи, анализировать табличную информацию, а также выполнять арифметические действия с многозначными числами.

В процессе работы применялись различные формы учебной деятельности: индивидуальная работа, работа в парах и малых группах, а также практические задания, ориентированные на применение математических знаний в реальных жизненных ситуациях. Динамика результатов обучения. После проведения формирующего этапа была проведена повторная диагностика уровня предметных результатов учащихся.

Результаты контрольного этапа показывают положительную динамику в уровне математической подготовки учащихся.

Доля обучающихся с низким уровнем снизилась с 75% до 33%, что свидетельствует о повышении качества усвоения учебного материала.

Одновременно увеличилось количество учащихся со средним уровнем подготовки – с 25% до 50%. Кроме того, 17% учащихся достигли высокого уровня освоения предметных результатов, что на констатирующем этапе не наблюдалось.

Таким образом, результаты экспериментальной работы показывают, что систематическая организация мониторинга учебных достижений способствует повышению качества математического образования в начальной школе. Использование диагностических материалов, регулярный анализ результатов и дифференцированная работа с учащимися позволяют своевременно выявлять трудности в обучении и корректировать образовательный процесс.

Полученные данные подтверждают эффективность разработанной программы мониторинга и её целесообразность для использования в практике начального математического образования.

Литература

1. Павлова, М.П. Основные требования и этапы мониторинга образования / М.П.Павлова. – Режим доступа: http://zdorovayashkola.ru/monitoring/etap/

2. Давыдова, Н.Н. Универсальные учебные действия: управление образованием / Н.Н. Давыдова, О.В. Смирных // Народное образование. – 2022. – № 1. – С. 167-175.

3. Филимонова, И.В. Мониторинг качества образования на муниципальном уровне в аспекте гуманизации / И.В. Филимонова. – Режим доступа: http://refdb.ru/look/3298297.html

4. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования: текст с изм. и доп. на 2016 г. / Министерство образования и науки РФ. — Москва: Просвещение, 2016. — 31 с.

5. Беликов, В.А. Образование. Деятельность. Личность: монография / В.А. Беликов. – Москва: Академия Естествознания, 2020. – 340 с.

6. Дихтяренко, О.В. Организация мониторинга на уроке как средство повышения качества преподавания / О.В. Дихтяренко. – Режим доступа: http://school8.tomsk.ru

7. Формирование универсальных учебных действий в основной школе: от действия к мысли. Система заданий: пособие для учителя / А.Г. Асмолов, Г.В. Бурменская, И.А. Володарская и др.; под ред. А.Г. Асмолова. – Москва: Просвещение, 2020. – 159 с.

Бубенчикова В.В.,
(педагог-психолог МБДОУ «Детский сад № 93», г. Бийск)

Он-лайн лекции как инструмент просвещения родителей в системе детского сада

Аннотация. Базовая потребность любой матери, вырастить ребенка, который сможет адаптироваться в сложных ситуациях, работающий и зарабатывающий, уважающий чужие ценности и отстаивающий свои права, и все это он будет делать через своего родителя, который будет помогать и направлять, но оставляя право выбора. В этом и заключается любовь матери к своим детям. Я как психолог, могу помочь мамам увидеть «здоровые» варианты реализации ее базовой потребности.

Ключевые слова. Семья. Здоровая семья. Рост семьи. Воспитание. Семейное воспитание. Семейная иерархия. Ответственность. Место. Место взрослого. Место ребенка. Позиция ребенка. Границы. Вырастить границы. Правила. Иерархия. Коммуникация. Взрослый. Психолог.

В своей работе педагога-психолога детского сада я часто слышу от родителей, обычно это мамы наших воспитанников: «Почему нам «Семейные законы» не преподавали в школе?» Наверно считается, и это скорей всего так и должно быть, что принципы, правила и законы семейного быта нам должны передать наши родители. Но если у них не было такой возможности, или их установки нам точно не подходили, то, где взять хотя бы форму «Здоровой семьи»? Наверно образовательная организация и тем более детский сад, который берет ребенка на начальном этапе его развития, как нельзя лучше подходят для такой цели.

Я бы не назвала такой процесс «семейным воспитанием»! Мне кажется, здесь будет подходить термин «Взращивание здоровой семьи». Я как психолог, не могу воспитывать уже сформировавшихся взрослых людей, но могу поделиться своими знаниями об ответственности, иерархии, границах и коммуникациях, которые и формируют смысл понятия «семья».

Семья как любой живой организм проходит свои периоды роста. Растет ребенок, (здесь я говорю о его психологическом росте), и вместе с ним растет семья, проходя кризисы этого роста. И чтобы этот рост был максимально здоровым, необходимо каждому из его участников, четко находится на своем «месте». Под словом «место», я подразумеваю роль взрослого, с его ответственностью, уважением к себе и остальным членам семьи и четкое определение позиции ребенка в семейной иерархии, с правом быть собой и следовать правилам, обозначенным его родителем.

Иногда мама или папа, сам того не подозревая меняется местами со своим чадом, это может иметь определенные последствия, о которых взрослый даже не подозревает. Любой ребенок обязательно мечтает побыть взрослым, им так много позволено, они сами себе могут все разрешить, но с этого места взрослый тратит много энергии, чтобы нести ответственность не только за себя, но и за своих детей, а это тяжелая ноша. У ребенка не так много сил чтобы взвалить ее на себя. Поэтому, когда ребенок вдруг оказывается во взрослой ответственности, например, присматривает за младшими братьями или сестрами, то его психологический рост невозможен, развиваться он может только из своего места.

Сейчас очень много говорят про «границы». «Ты нарушаешь мои границы!» А где они у вас? Как вы их обозначили и как вы их сами ощущаете? А как вы видите чужую? Такая интересная штука, которую нельзя потрогать, выставить или нарисовать во время диалога, но она жизненно необходимо каждому, чтобы сохранить свои жизненные ресурсы! Итак, как же эти границы появляются у детей? Оказывается, они «выращиваются» взрослым, когда он определяет правила и следит за их выполнением. И когда его ребенок их увидел, принял и возможно немного «ударился» об них, потому что они не всегда удобны, то с этого момента они начали появляться и у него. И тогда становится понятно, что мои границы начинаются там, где заканчиваются твои. И они могут быть внутренними и внешними, социальными и физическими, территориальными и вещественными, эмоциональными и все это их ему придется исследовать и обозначить. В этой части, хочу привести слова врача психотерапевта Натальи Бехтеревой (младшей), которые она сказала в своем интервью о воспитании детей: «Был такой психиатр Ганнушкин (Петр Борисович Ганнушкин 1875-1933 Москва, русский и советский психиатр, явился прототипом доктора Титанушкина из «Золотого теленка Ильфа и Петрова, примечание автора статьи), он написал, о том, что раньше называлось «Психопатия», сейчас называется «Личностными расстройствами». Он говорил, что одним из ярких критериев психопатии, это невозможность находиться в правилах. Иногда мы говорим ребенку «что он может делать все»! Во-первых, у него появляется тревога, потому что ему нужна какая-то «рамка» и какая-то «опора» и мы взращиваем из него психопата, то есть человека с личностными расстройствами, которых сейчас очень много. Это не значит, что нужно жестоко обращаться с детьми, ругать, наказывать. Это значит, что у ребенка должна быть предсказуемая, понятная жизнь». Титаническая работа, на мой взгляд! И без здорового взрослого здесь не обойтись.

Но чтобы эта работа стала продуктивной, необходимо выстроить диалог и эта коммуникация должна быть эмоционально насыщенной. На этой точке, задача психолога разъяснить родителю границы между негативным и позитивным вниманием. В идеале ребенок стремиться получить позитивное внимание. Когда его недостаточно, в силу вступает закон «Получаю любое внимание, чем никакое». Ребенок перестраивает свою систему регуляции и начинает воспринимать крик и ругань как альтернативу заботы и связи. Родитель начинает приходить с жалобами, что сын или дочь провоцируют его дома. Как следствие такого замещения, ребенок не научится успокаиваться сам через игру, фантазирование или через здоровое обращение к взрослому, например «обними меня мне грустно». Ключевая задача психолога детского сада, помочь родителю увидеть этот дефицит и выстроить новые отношения и коммуникации.

Татьяна Черниговская (ученый в области нейронауки) говорит, что «любить своего ребенка это значит узнать его, это понять кто он такой, … Что для него хорошо? Это не значит, что вы не попробуете подправить, но знать то вы его должны!»

Эти знания родитель получает через совместную деятельность, которую сам и организует. Как ностальгически мы, уже состоявшиеся мамы и папы, а возможно кто-то и бабушки, вспоминаем походы с родителями за грибами или с палатками, бабушкину стряпню, дедушкины сказки на ночь. Это все объединяло нас с нашими предками и давало силы двигаться дальше. Когда бабушка рассказывала о подвигах деда на войне, мы чувствовали гордость и устойчивость, потому что дед смог, и мы сможем, он прошел и выстоял и мы будем живы в любых ситуациях.

И так родилась идея он-лайн лекция для родителей. Серия небольших по времени и не перегруженных терминами видео, в форме диалога. И когда мама приходит и говорит «спасибо вам, у меня поменялся ребенок!», приятно чувствовать, что все сделано не зря.

Литература

1. Черниговская, Т.Ч. «Чеширская улыбка кота Шрёдингера. Мозг, язык и сознание»
2. Ван дер Харт О., Нейехэюс Э.Р.С., Стил К. Призраки прошлого. Структурная диссоциация и терапия последствий хронической психической травмы. Пер. с англ. – Москва: Когито-Центр, 2013.—496с.
3. Габбард Г., Лестер Э. Психоаналитические границы и их нарушения/ пер. с англ. К. Немировского. – Москва: Независимая фирма «Класс», 2014. – 272с.

Вагина В. Е.,
научный руководитель – канд. пед. наук, доцент Г.С. Петрищева
(Бийский филиал им. В.М.Шукшина АлтГПУ, Бийск)

Возможности формирования естественнонаучной грамотности младших школьников в процессе обучения

Аннотация. Данная статья рассматривает проблему формирования естественнонаучной грамотности младших школьников в процессе обучения. Раскрыта сущность понятия «естественнонаучная грамотность», определены педагогические условия формирования естественнонаучной грамотности младших школьников.

Ключевые слова: естественнонаучная грамотность, функциональная грамотность, педагогические условия формирования естественнонаучной грамотности; методика формирования естественнонаучной грамотности.

В современной практике обучения младших школьников в области естественных наук наблюдаются определенные трудности: обучающиеся успешно справляются с задачами, требующими запоминания, но испытывают затруднения при интерпретации информации. Недостаточно развиты способности анализировать результаты экспериментов, формулированию гипотез и работе с моделями.

Под функциональной грамотностью понимается способность решать учебные задачи и жизненные проблемные ситуации за счет сформированных предметных, метапредметных и универсальных способов деятельности [2]. В Федеральном государственном образовательном стандарте начального общего образования указано, что формирование функциональной грамотности включает в себя овладение ключевыми компетенциями, которые составляют основу готовности к взаимодействию с окружающим миром, а также к дальнейшему обучению [1].

Одним из видов функциональной грамотности является естественнонаучная грамотность.

Понятие естественнонаучной грамотности трактуется как способность человека осваивать и использовать естественнонаучные знания для распознания и постановки вопросов, для освоения новых знаний, для объяснения естественнонаучных явлений и формулирования основанных на научных доказательствах выводов в связи с естественнонаучной проблематикой [2].

Как считает Б.В. Сергеева, формирование естественнонаучной грамотности возможно при соблюдении ряда педагогических условий:

- формирования учебной самостоятельности младшего школьника;
- использование разнообразных форм и методов обучения при организации учебной деятельности [3].

Методика формирования естественнонаучной грамотности в процессе обучения заключаются в следующем:

1. Использование активных методов.

По мнению Г.А. Власовой, одним из основных активных методов в формировании естественнонаучной грамотности является проектная деятельность младших школьников в процессе обучения. Суть проектной деятельности заключается в том, что необходимо стимулировать интерес к решению определенных проблем. Обучающиеся, обладающие определенным объемом знаний в проектной деятельности, предполагающей решение одной или нескольких проблем, приобретают новые знания и применяют их на практике [4].

2. Применение информационно-коммуникационных технологий позволяет разнообразить обучение, сделать его более интересными и интерактивным для учащихся. Это помогает улучшить усвоение материала, повысить мотивацию к обучению и развить навыки работы с информацией. Образовательные платформы позволяют учащимся проводить эксперименты, не покидая класса. Это особенно важно в условиях ограниченных ресурсов, когда нет возможности провести конкретные опыты.

Для того чтобы сделать образовательный процесс более увлекательным, используются следующие методические приёмы, направленные на формирование естественнонаучной грамотности:

1. Методический приём «Древо решений» (Дж. Белланс)

Цель данного приема заключается в формировании нестандартного мышления, умения отличать вероятные ситуации от тех, которые никогда не могут произойти. Приём «Древо решений» используется как способ проверить, насколько ученики освоили тему и умеют аргументировано отстаивать свою точку зрения. Также помогает актуализировать знания и составить прогнозы по поводу новой темы. Учитель предлагает учащимся высказать предположения по какой-либо теме. Обучающиеся озвучивают свои идеи и предположения, а учитель их записывает на доске. Потом эти предположения визуализируются по схеме (ствол – тема, ветви – предположения, которые ведутся по двум направлениям – «возможно» и «вероятно», листья – предположения). После изучения новой темы нужно вновь вернуться к «древу решений» и проверить, оправдались ли предположения детей.

Или можно провести по-другому: на разных столах раскладывают информационный материал, связанный с темой урока. Класс разбивают на малые группы. Каждая группа за своим столом знакомится с информацией и выполняет поставленные задания. По истечении времени каждая группа заканчивает работу за своим столом и переходит к другому. Группы работают до тех пор, пока не побывает за каждым информационным столом. На столах помимо информации лежат чистые листы, на которых малые группы записывают свои соображения. Таким образом, группы работают совместно, хотя и не в контакте друг с другом. При этом реализуется педагогическое условие: использование разнообразных форм и методов обучения при организации учебной деятельности.

2. Методический приём «Инсерт» (Д. Воган и Т. Эстес. Позднее прием модифицировали Ч. Темпл, К. Меридит и Д. Стилл). Цель: развитие критического мышления через чтение и письмо, при работе с текстом или новой информацией. Приём «Инсерт» используется на уроке, обучающиеся читают текст, маркируя его специальными значками (**V** — я это знаю; **+** — это новая информация для меня; — я думал по-другому, это противоречит тому, что я знал; **—** это мне непонятно, нужны объяснения, уточнения).

Потом заполняют таблицу. Затем по выборочно обучающие зачитывают свои таблицы. После повторно читают текст, чтобы его осмыслить. На этапе рефлексии обсуждают записи, внесенные в таблицу. При этом реализуется педагогическое условие: формирование учебной самостоятельности младших школьников.

Таким образом, для формирования естественнонаучной грамотности младших школьников необходимо создавать педагогические условия, в которых обучающиеся не только приобретают

знания, но и учатся применять их в различных жизненных ситуациях.

Литература

1. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования с изменениями и дополнениями от 18 июля 2022 г. ГАРАНТ: О применении ФГОС НОО см. письма Министерства просвещения РФ от 15 февраля 2022 г. N АЗ-113/03 и от 8 августа 2022 г. N ТВ-1517/03

2. Виноградова, Н. Ф. Функциональная грамотность младшего школьника: Книга для учителя / Н. Ф. Виноградова, Е. Э. Кочурова, М. И. Кузнецова [и др.]; под ред. Н. Ф. Виноградовой. - Москва: Российский учебник: Вентана - Граф, 2018. – 288 с.

3. Сергеева, Б. В. Естественнонаучная грамотность младших школьников / Б. В. Сергеева, А. Е. Чувилко // Казань: Молодой ученый, 2023. — С. 103-109.

4. Власова, Г. А. Развитие познавательного интереса у младших школьников посредством организации проектной деятельности на уроках окружающего мира / Г. А. Власова // Аллея Науки - 2020 - № 6(45). - С. 844-851.

Ветрова С.И.,
научный руководитель – канд. пед. наук, доцент Л.Н. Кузнецова
(Бийский филиал им. В.М.Шукшина АлтГПУ, Бийск)

Коррекция фонематических процессов у детей старшего дошкольного возраста с ОНР посредством логоритмических упражнений

Аннотация: Статья посвящена изучению проблемы коррекции фонематических процессов у детей старшего дошкольного возраста с ОНР посредством логоритмических упражнений. В исследовании описаны особенности фонематических процессов у детей с общим недоразвитием речи, обоснованы возможности коррекции фонематических процессов и изучены логоритмические упражнения как средство коррекции фонематических процессов у детей старшего дошкольного возраста с ОНР. Доказана эффективность логоритмических упражнений в коррекции фонематических процессов у детей старшего дошкольного возраста с ОНР.

Ключевые слова: старший дошкольный возраст, общее недоразвитие речи, коррекция, логоритмические упражнения.

В старшем дошкольном возрасте происходит активное формирование фонематического восприятия, что является основой для правильного произношения и освоения грамотно построенной речи. Именно в этот период ребенок начинает различать звуки с высокой точностью, что важно для дальнейшего успешного обучения грамоте. У детей с общим недоразвитием речи (ОНР) наблюдаются значительные трудности в восприятии и дифференциации звуков речи. Фонематические процессы у них развиты недостаточно, что затрудняет формирование правильного звукопроизношения и построение связной речи [4].

На сегодняшний день появляются новые методы и приемы логоритмических упражнений, используемые в системе коррекции фонематических процессов у детей старшего дошкольного возраста с ОНР. Исследования Г.А. Волковой [3], О.В. Кравцовой [5] показывают, чем лучше у ребенка развитие моторной сферы, тем лучше у него будет развитие речи. Поэтому достаточно актуальным становится вопрос о коррекции фонематических процессов в системе работы посредством логоритмических упражнений.

Становление фонематических процессов играет огромную роль в развитии ребенка. На основе сохранного физического слуха и звукопроизношения формируется фонематический слух, на базе фонематического слуха формируется фонематическое восприятия. При нарушении

фонематического слуха, старшие дошкольники сталкиваются с трудностями в различении правильного звукопроизношения от неправильного. Нарушение фонематического восприятия мешает дошкольникам овладеть в необходимой степени словарным запасом и грамматическим строем, этим тормозит развитие связной речи [1].

Логоритмические упражнения – одно из звеньев системы коррекционной работы, включающее в себя способы логопедического, музыкально-ритмического и физиологического воспитания. Упражнения, которые используются в процессе проведения логоритмических занятий для детей с ОНР способствуют регуляции мышечного тонуса; развитию речевого дыхания и голоса; совершенствованию дикции и артикуляции; развитию статической и динамической координации движений и речи, моторики, чувства ритма. Существуют особенности проведения логоритмических занятий для детей с фонетико-фонематическим недоразвитием речи, которые должны учитываться при их проведении [2].

Была проведена опытно-экспериментальная работа, направленная на выявление потенциала логоритмических упражнений как средства коррекции фонематических процессов у детей старшего дошкольного возраста с ОНР. Экспериментальная база проводимого исследования: МБОУ «Детский сад № 92 (корпусы 1 и 2)» г. Бийска. В эксперименте участвовали 16 детей 5-6 лет с диагнозом ОНР. В ходе экспериментального исследования был проведен психолого-педагогический эксперимент, состоящий из трех этапов: констатирующего, формирующего и контрольного.

На первом этапе исследования был выявлен уровень сформированности фонематических процессов у детей старшего дошкольного возраста с ОНР. Целью второго этапа эксперимента была коррекция фонематических процессов у детей старшего дошкольного возраста с ОНР посредством логоритмических упражнений. На третьем этапе проводился сравнительный анализ результатов экспериментальной работы, сделаны выводы.

В исследовании были использованы материалы из учебно-методического пособия Н. М. Трубниковой «Структура и содержание речевой карты» [6]. Для того, чтобы понять, насколько сформированы фонематические процессы у ребенка, рекомендуется проанализировать следующие разделы: обследование фонематического слуха; обследование фонематического восприятия; обследование звуко-слогового анализа и синтеза.

По результатам диагностики, сделан вывод, что у всех детей из контрольной и экспериментальной групп в той или иной степени страдает фонематических слух, имеют трудности в опознании фонем (гласных и согласных), трудности в выделении звука в слове, слоге, трудности в распознавании фонем, дифференциации фонематически похожих звуков (особенно групп шипящих-свистящих, звонких-глухих).

По данным обследования фонематического восприятия лишь несколько детей смогли набрать достаточное количество для получения «среднего» результата, пройдя порог. Из этого следует, что у детей с общим недоразвитием речи могут наблюдаться разные уровни сформированности фонематического восприятия, что препятствует освоению материала в процессе обучения.

Сделан вывод, что ни у одного ребенка не сформирована способность к звуко-слоговому анализу и синтезу слов. Большинство дошкольников получили «низкий» результат (уровни низкий и ниже среднего). Никто не смог выполнить самостоятельно задания по перестановке звуков, слогов, а также по добавлению звуков и слогов, везде требовалась помощь логопеда, дети не понимали инструкцию, которая воспроизводилась несколько раз.

Целью формирующего этапа была коррекция фонематических процессов у детей старшего дошкольного возраста с ОНР с применением логоритмических упражнений

В основу содержания работы коррекции фонематических процессов у детей старшего дошкольного возраста с ОНР посредством логоритмических упражнений положена система работы авторов Т.Б. Филичевой, Г.В. Чиркиной [4].

Был составлен и апробирован комплекс логоритмических упражнений, направленных на коррекцию фонематических процессов у детей старшего дошкольного возраста с ОНР.

Логоритмические упражнения проводились со старшими дошкольниками экспериментальной группы в свободной деятельности 3-4 раза в неделю по 10-15 минут.

– на подготовительном этапе – для развития слухового внимания и моторики через простые ритмические движения;

– на основном этапе – отработка фонематического восприятия через постановочные упражнения с речевыми и музыкальными элементами;

– на заключительном этапе – закрепление материала и релаксация посредством игровых логоритмических упражнений.

Результаты обследования фонематического слуха позволяют сделать вывод, что у дошкольников экспериментальной группы произошли существенные изменения в развитии фонематического слуха. Развитие фонематического слуха у дошкольников экспериментальной группы выражается в улучшении различения звуков – дети стали лучше различать близкие по звучанию фонемы (например, «б» и «п», «з» и «с»), что способствует более точному восприятию речи. Дошкольники научились выделять отдельные звуки в словах, определять количество звуков и их последовательность, начали объединять отдельные звуки в целые слова, что улучшает навыки звуковой структуры речи.

Результаты обследования фонематического восприятия показали, что динамика уровня сформированности фонематического восприятия произошла как в контрольной, так и экспериментальной группах. Однако, если показатель высокого уровня в контрольной группе вырос на 12,5%, то в экспериментальной – на 25%. Низкий уровень в экспериментальной группе не выявлен, в контрольной он уменьшился на 12,5%.

Результаты исследования уровня сформированности звуко-слогового анализа и синтеза на контрольном этапе показали, что в контрольной группе показатель высокого уровня увеличился на 12 %, в экспериментальной группе он в два раза выше – 25%. На констатирующем этапе высокого уровня не было выявлено ни в одной группе. Низкий уровень в контрольной группе уменьшился на 25%, в экспериментальной группе – не выявлен.

Таким образом, результаты проведенного эксперимента показали положительную динамику уровней фонематических процессов у детей старшего дошкольного возраста с ОНР экспериментальной группы. Проведенная работа показала эффективность использования логоритмических упражнений в коррекции фонематических процессов у детей старшего дошкольного возраста с ОНР.

Литература

1. Аржанова, О.В. Нарушения фонематических процессов у дошкольников с общим недоразвитием речи / О.В. Аржанова, Е.Ю. Медведева // Проблемы современного педагогического образования. – 2021. – № 71-2. – С. 26-29.

2. Бучнева, А.Ю. Особенности проведения логоритмических занятий с дошкольниками с фонетико-фонематическим недоразвитием речи / А.Ю. Бучнева. // Вопросы дошкольной педагогики. – 2022. – № 11 (59). – С. 36-38.

3. Волкова, Г.А. Логопедическая ритмика: Учеб. для студ. высш. учеб, заведений / Г.А. Волкова. – Москва: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2012. – 272 с.

4. Коррекция речи у дошкольников. Логопедия: дошкольное детство: [коллективная монография: / Т.Б. Филичева, Т.В. Туманова, И.Ю. Долуев и др.]; под редакцией д.п.н., профессоров Т. Б. Филичевой, Т. В. Тумановой. – Москва: Эксмо, 2025. – 557 с.

5. Кравцова, О.В. Использование логоритмических игр и упражнений с деревянными ложками в коррекции фонетико-фонематической стороны речи старших дошкольников с ОНР / О.В. Кравцова // Вопросы дошкольной педагогики. – 2024. – № 9 (79). – С. 12-15.

6. Трубникова, Н.М. Структура и содержание речевой карты: Учебно-методическое пособие / Н.М. Трубникова. – Екатеринбург: Урал, гос. пед, ун-т, 1998. – 51 с.

Виницкая Н.В.,
(канд. искусствоведения, доцентБийский филиал им. В.М. Шукшина АлтГПУ, Бийск)
Шевлякова И.А.,
(преподаватель Бийский филиал им. В.М. Шукшина АлтГПУ, Бийск)

Культурно-просветительская деятельность творческих объединений как способ приобщения к художественному наследию региона

Аннотация. В статье прослеживаются вопросы преемственности культурно-просветительской деятельности творческих союзов и художественных объединений от послевоенного периода прошлого века до наших дней. Обосновывается мысль значимости данного вида деятельности для провинциальных городов как для поддержания культуры повседневности среди населения, так и в деле воспитания художественно-эстетических потребностей и вкуса среди подрастающего поколения.

Ключевые слова. творческие союзы, общественные организации, культура региона.

Необходимость приобщения к культуре региона - тема которая получила новое актуальное значение всвязи с введением с 1 сентября 2025 года учебной дисциплины «История родного края». Историко-культурный потенциал региона неисчерпаем, но пока он используется не в полной мере, и осуществление культурно-просветительской деятельности имеет хорошие перспективы для своего развития.

Однако использование культурного наследия малой родины для воспитания художественно-эсететического вкуса молодого поколения имеет в нашем регионе крепкие и давние традиции. Большой интерес при изучении данного опыта будет связан с историей деятельности творческих сюзов и художественных объединений, которые с одной стороны были направлены на развитие профессиализма внутри творческого коллектива и с другой стороны на презентацию этой деятельности в культуре повседневности региона.

Уже вторая половина XX века отмечена формированием важных траекторий этой деятельности. Несмотря на экономические кризисы и социальных изменения, направления этой культурно-просвитетльской деятельности можно увидеть и сегодня. Пройдя через осмысление глобальных изменений и смены художественных парадигм, общественные и образовательные организации пришли к пониманию того, что главная педагогическая задача воспитания - донести до молодёжи «эмоционально окрашенные и рационально прочувствованные факты, события истории, жизни и придать им осмысленный и логически оправданный нравственно оценочный вес» [1, с. 122].

Попробуем проследить историю общественных организаций в реализации культурно-просветительской деятельности региона на примере Алтайского края и обозначить линии преемственности этой деятельности в наши дни.

В 1950–1980-е годы, несмотря на жесткие идеологические рамки, общественные организации и творческие союзы выполняли уникальную роль «социального лифта» и «культурного фильтра», транслируя официальные ценности на местный уровень и одновременно создавая пространство для неформального общения, профессионального роста и сохранения локальной идентичности. В советский период (1950–1980-е гг.) исследования этой темы носили в основном описательно-пропагандистский характер, подчеркивая руководящую роль партии и единство общественных организаций (работы А.И. Лепешкина, В.А. Яцкова). С 1990-х по 2000-е гг. акцент сместился в сторону критического анализа партийно-государственного контроля над «третьим сектором» (труды Т.Ю. Красовицкой, С.В. Устьянцева). В последние годы появились региональные исследования по истории повседневности Сибири и Алтайского края (работы В.А. Скубневского, Т.К. Щегловой,

Ю.М. Гончарова), однако комплексных работ, посвященных роли общественных организаций и творческих союзов в повседневной жизни алтайской провинции пока не создано.

Важным этапом идеологического оформления нового статуса общественных организаций стал XXII съезд КПСС (октябрь 1961 г.), на котором была принята новая Программа партии. Именно с этого времени начинался новый этап в осмыслении и оценке роли общественных организаций в советском обществе. Программа провозглашала задачу всемерного развития общественных начал в жизни страны, что напрямую касалось и деятельности творческих союзов, и массовых добровольных обществ. Кульминацией этого идеологического процесса стало принятие в октябре 1977 года новой Конституции СССР, которая определила особую роль общественных организаций в условиях «развитого социализма». Для советской провинции, особенно для таких регионов, как Алтайский край, это выразилось в появлении новых местных отделений творческих союзов, активизации работы обществ «Знание», развитии оборонно-спортивных обществ (ДОСААФ) и других форм общественной самодеятельности [2]. В 1950–1970-е годы сложилась разветвленная система общественных организаций, которую можно типологизировать по функциональному признаку. Т.П. Коржихина, одна из ведущих исследователей этой проблемы, отмечала, что общества и союзы культурно-просветительского направления до середины 1960-х годов «не имели своей историографии», что подчеркивает необходимость их специального изучения применительно к региональному материалу [3].

К первому типу относились массовые общественно-политические организации – профсоюзы, ВЛКСМ, организации ветеранов войны и труда. Они охватывали практически все взрослое население и занимались мобилизацией граждан на выполнение хозяйственных и политических задач.

Второй тип представляли творческие союзы – Союз писателей, Союз художников (в Алтайском крае один из старейших творческих союзов, создан в 1940 году), Союз композиторов, Союз архитекторов, Союз журналистов. Их деятельность рассматривалась как «идеологический фронт», где формировалась культурная политика на местах. Членство в этих союзах давало не только привилегии, но и налагало обязательства быть «проводниками партийной линии» в сфере культуры.

Третий тип – просветительские и научно-пропагандистские общества, прежде всего Всесоюзное общество «Знание» (основано в 1947 г., с 1963 г. – Всесоюзное общество «Знание»). Оно занималось распространением политических и научных знаний среди населения, организацией лекционной работы, проведением «университетов культуры». В провинции именно общество «Знание» было основным инструментом внешкольного просвещения [4].

Четвертый тип составляли оборонно-спортивные и патриотические объединения – ДОСААФ, Советский фонд мира, комитеты защиты мира. Они занимались военно-патриотическим воспитанием молодежи, подготовкой к службе в армии, сбором средств на международные акции солидарности.

Таким образом, творческие организации Алтайского края во второй половине XX века выполняли триединую миссию. Во-первых, они обеспечили профессионализацию региональной культуры, создав институциональную основу для работы писателей, журналистов, художников, композиторов и театральных деятелей. Во-вторых, они стали каналом трансляции культурных образцов от столичных центров к провинциальному населению, организуя гастроли, выставки и лектории. В-третьих, они сформировали многогранный художественный образ Алтая - от индустриальных пейзажей и целинных эпопей до лирических зарисовок сельской жизни. В рамках творческих союзов алтайская интеллигенция сумела реализовать свой творческий потенциал и внести весомый вклад в развитие отечественной культуры.

Пройдя сложный период постсоветского кризиса художественной культуры и поиска смыслов, культурно-просветительская деятельность нашла свое место в культуре повседневности современного человека. Любимыми и ожидаемыми стали такие культурно-просветительские акции

как «Музейная ночь», «Библионочь», «Ночь театрального искусства», в рамках которых происходит популяризация деятельности театральных студий и коллективов, воспитывающих эстетический вкус и приобщение к национальным культурным ценностям, в том числе и региональным. Особую роль стали приобретать Клубы исторической реконстрвукции, неизменно присутсвующих на городских мероприятиях и занимающихся историко-просветительской деятельностью особенно среди молодежи.

Нередко культурно-просветительская деятельность реализуется на базе или при участии образовательных организаций. Алтайский государственный педагогический университет вошел в топ-100 самых активных Лекториев общества «Знание».

Бийский филиал им. В. М. Шукшина АлтГПУ в 2024 году стал единственной площадкой в Алтайском крае для реализации Федеральной программы «Обучение служением» из 10 педагогических вузов России. В 2025-2026 учебном году возрос интерес со стороны партнёров (краевой социально-реабилитационный центр для несовершеннолетних «Надежда»; Центральная детская библиотека имени С. М. Михалкова; МБУ «Городской дворец культуры»; ВВПОД «Юнармия» Алтайского края; Отдел ГИБДД МУ МВД РФ «Бийское» Алтайского края и др.) к данной программе, что способствует укреплению партнёрских связей между образовательными учреждениями и общественными организациями. Это и реализация таких проектов, как «Движение первых», «Твой Ход», связывающих между собой вуз и школу, студентов и широкую общественность.

Таким образом, культурно-просветительская деятельность общественных организаций в регионе развивается, объединения поколения и бережно храня традиции, устремляясь в будущее, но опираясь на знание родной истории и культуры.

Литература

1. Виницкая, Н.В. Опыт использования музейной технологии обучения как средство развития поликультурной компетентности студентов / Н. В. Виницкая, Е. П. Шабалина // Мир науки, культуры, образования. – 2024. – № 1 (104). – С. 216-218.

2. Бокова, Я. М. Эволюция общественных настроений и массового сознания советского общества в середине 50-х — первой половине 60-х гг. XX века / Я. М. Бокова. // Исторические исследования: материалы III Междунар. науч. конф. (г. Казань, май 2015 г.). — Казань: Бук, 2015. — С. 41-45.

3. Коржихина, Т.П. Извольте быть благонадежны! / Т.П. Коржихина. – Москва: Российский государственный гуманитарный университет, 1997. – 372 с.

4. Всесоюзное общество «Знание»: страница в Википедии. – URL: https:// ru.wikipedia.org /wiki/ Всесоюзное_общество_«Знание» (дата обращения: 16.04.2026).

Виницкая Н.В.,
(канд. искусствоведения, доцентБийский филиал им. В.М. Шукшина АлтГПУ, Бийск)
Шевлякова И.А.,
(преподаватель Бийский филиал им. В.М. Шукшина АлтГПУ, Бийск)

Роль культурно-просветительских проектов в формировании художественно-эстетической культуры обучающихся

Аннотация. В статье анализируется значимость культурно-просветительских проектов в формировании художественно-эстетической культуры обучающихся. Авторы приводят примеры региональных культурно-просветительских проектов в образовательной среде, которые дают возможность обучающимся погрузиться в культуру региона, историю и традиции и анализируют

общероссийские проекты и их значение в процессе формирования художественного вкуса и эстетических предпочтений молодежи и обучающихся.

Ключевые слова: художественно-эстетическое воспитание, региональные культура, культурно-просветительские проекты

Культурно-просветиткльская деятельность в современной системе образования заняла свое почетное место. С одной стороны она тесно соприкасается с образовательным контентом, дополняя и конкретизируя его, отвечая запросам времени, общественных движений и политических вызовов. С другой стороны, она не менее тестно связана с воспитательным процессом, способствуя духовному, нравственному и эстетическому развитию. Данный вид деятельности, приобретший широкую государственную и общественную значимость и поддержку, учитывает психолого-педагогические особенности детей различных возрастов и позволяет аргументированно и наглядно демонстрировать эстетически значимое, художественно ценное, учит отличать подлинное искусство от псеводкультуры.

Откликаясь на запросы экономики (вопросы подготовки востребованных специалистов), сферу национальной политики (обозначена в таких проектах как национальный проект «Образование», «Семья», «Кадры», «Молодежь и дети»), образование тесно связано и с культурой повседневности, чутко реагируя на естественные изменения во взглядах, интересах и запросах школьников, студентов, новых поколений родительского сообщества. В рамках этих крупных проектов обозначены конкретные действия, уже дающие свои результаты. Например, ставшее уже частью жизни образовательных организаций, ежеденельное проведение разговоров о важном, призванных напомнить и актуализировать знания учащихся о важных датах, именах и событиях, происходящих в нашей стране. В рамках этого проекта освещается деятельность извесных творческих коллективов, рассматривается деятельность театров, прививается понимание значимости творчества. Среди проектов, выходящих за рамки образовательного процесса и направленных на детей и взрослых можно выделить такие как «Музейная ночь», «Библионочь», лектории в театрах, фестивали и смотры, встречи с художниками и писателями, концерты-лектории и др. Посещение таких мероприятий направлено на сполочение семьи, укрепление общих интересов. Происходит не только знакомство с миром искусства, но появляется возможность погрузиться в мире «толкования» увиденных образов, понять историю возниконовения того или иного произведения, а следоательно лучше научиться разбираться в замыслах создателя. Анализ культурных явлений способствует развитию критического мышления и способности аргументированно оценивать разнообразные формы искусства. Это особенно важно в условиях современной информационной среды, насыщенной разнообразием взглядов и мнений.

Осознавая глубокий потенциал киноматериалов разработан и реализуется проект киноуроки в школах России. Уже подготовлено 70 кинокартин для школьников и 18 кукольных фильмов для дошкольников. Благодаря предложенному контенту предполагается обратить внимание детей на такие качества ка личная ответственность и чувство долга, усердие, добросовестность и выносливость. В рамках реализации данного проекта очень важно воспитывать правильные ценности у молодого поколения. Изучение вопросов развития ценностной ориентации у школьников активно изучается на протяжении длительного времени, в частности, такими авторами как С. О. Жуйков, В. В. Шоган, И. Н. Воробьева, О. Г. Набатова. Интерес к ценностной ориентации личности, в том числе к групповой системе ценностей общества обусловлено особенностью многоаспектности роли формирования ценностей в различных сферах, в том числе в рамках определения смысла жизни, построения пути развития личности, формирования чувства прекрасного. Ценность является объектом разнообразных устремлений и желаний личности. В рамках научных исследований принято выделять объективный и субъективный подход к определению категории ценности.

Структура ценностных ориентиров личности определяется наличием интеграции следующих элементов: познавательная, поведенческая и эмоциональная. Социальные ценности определяются потребностями людей в осуществления социального общения, взаимодействия в пределах

социальных групп, повышения уровня и качества жизни. Духовные ценности включают в себя религиозные, нравственные и эстетические ценности. Они отражают особенности понимания личности относительно выраженности в культурных потребностях. Наиболее значимой чертой эстетической потребности человека является потребность в прекрасном. Воспитание художественно-эстетического вкуса реализуется не только в семье, или в образовательном процессе (в рамках таких учебных дисциплин как музыка, изобразительное искусство, литература, история), в правильно организованном досуге. В этом направлении работают фестивали и смотры, просвитителеьские марафоны. Очень популярными среди такого рода мероприятий, проводимых на территории нашего региона, можно назвать «Шукшинские чтения», «Рождественские чтения», Всероссийский фестиваль народного творчества и спорта им. М. Евдокимова «Земляки».

В рамках обрзаовательной организации могут быть реализованы определенные исследовательские и творческие проекты. Так, в Бийском филиале им Шукшина АлтаГПУ проходил проект «Алтай читает Шукшина» «Про100 история» и другие, призванные лучше узнать историю своей семьи, города, края. Историко-культурный потенциал региона неисчерпаем, но пока он используется не в полной мере, и осуществление культурно-просветительской деятельности имеет хорошие перспективы для своего развития [1].

Как правило, в этих проектах задействованы мультимедийные технологии, сопровождающий обрзовательный процесс повсеместно. Мультимедийные проекты, интегрирующие текст, изображения, аудио- и видеоматериалы, анимацию и интерактивные элементы, открывают новые возможности для визуализации исторических событий, воссоздания культурных артефактов, погружения в историческую и художественную атмосферу. Мультимедийные технологии, возникнув в качестве соединения текста с графикой, видео и звуком, стали отдельной средой, в которой школьник живет наряду со школой, семьей, улицей. Сам современный стиль мышления, являясь сложнейшим мультимедийным явлением, сложно структурированным, остро противоречивым, отражает и воссоздает все многообразие постиндустриальной цивилизации с ее иллюзорностью, смешением правды и вымысла. И именно в этой среде необходимо сохранить возможность общения с «живым» и настоящим искусством. По мнению А.М. Хинской, главная педагогическая задача воспитания: донести до молодёжи «эмоционально окрашенные и рационально прочувствованные факты, события истории, жизни и придать им осмысленный и логически оправданный нравственно оценочный вес» [2, с. 122]. И культурно-просветительская деятельность призвана сыграть в процессе сохранения культурного наследия очень важную роль.

Литература

1. Менсадиров, А.И. Культурно-просветительская деятельность в современном российском регионе / А. И. Менсадиров, Т. С. Злотникова // Ярославский педагогический вестник. – 2023. – №6 (135). – URL: https://cyberleninka.ru/article/ (дата обращения: 12.01.2026).

2. Виницкая, Н.В. Опыт использования музейной технологии обучения как средство развития поликультурной компетентности студентов / Н. В. Виницкая, Е. П. Шабалина // Мир науки, культуры, образования. – 2024. – № 1 (104). – С. 216-218.

Виноградова Н.Г.,
(канд. филол. наук, доцент, Бийский филиал им. В.М. Шукшина АлтГПУ, Бийск)
Михеева Д.Д.,
(студентка 4 курса, Бийский филиал им. В.М. Шукшина АлтГПУ, Бийск)

Применение игровых приёмов в обучении грамматики английского языка в начальной школе

Аннотация: Одна из главных задач современного учителя – не только передать знания по английской грамматике, но и сформировать у учеников устойчивый интерес к её изучению. Одним из эффективных решений этой проблемы может стать применение игровых методов в обучении. Игра как способ познания мира идеально подходит для детей в возрасте от 7 до 10 лет. Особое значение имеют нейрофизиологические исследования, которые показывают, что во время игровой деятельности активизируются языковые зоны мозга (гиппокамп, зона Брока). Благодаря этому игру можно рассматривать не просто как развлечение и способ удержания внимания младших школьников, а как научно обоснованный и эффективный педагогический инструмент.

Ключевые слова: обучение грамматике, игровые приемы, младшие школьники, языковой материал.

Основополагающим принципом в применении игр при обучении грамматики английскому языку, на который указывает Соболева Е.А., является «чёткое соответствие между игровой деятельностью и конкретной грамматической задачей» [4, с. 56]. Это означает, что перед тем, как предложить детям игру, педагог должен точно определить, какую именно грамматическую структуру она поможет отработать.

Как отмечает Бушманова Н.С., в дидактической игре дети сами находят решения, преодолевая при этом определённые трудности [2]. Это означает, что учителю необходимо продумать не только правила игры, но и возможные трудности, которые могут возникнуть у детей, и способы их преодоления. Перед началом игры необходимо:

- Придумать способы объяснения правил.
- Подготовить все необходимые материалы.
- Определить критерии оценки успешности.

Интересно и то, что исследования в области нейропедагогики показывают следующий показатель: 5-8 минут игры для младших школьников [5]. Такая продолжительность связана с особенностями детской психики, о которых уже упоминалось в данной курсовой работе, – после этого времени внимание начинает рассеиваться, и результативность резко падает. Хотя и были приведены аргументы о повышении эффективности запоминания грамматического материала при одновременном выполнении физической активности, есть распространённые ошибки, которые в паре с небольшим количеством отведённого на игру времени, усложняют процесс освоения грамматики. К таким ошибкам стоит относить:

- Слишком сложные правила (сложная вариация их толкования), которые дети не могут запомнить.
- Недостаточное количество языковой практики во время игры.
- Отсутствие этапа рефлексии после завершения игры.

Особенно важно последнее. Как отмечает Зелинская О.А., «игра без последующего обсуждения и анализа допущенных ошибок теряет значительную часть своей обучающей ценности» [3, с. 78]. Поэтому после завершения игровой деятельности необходимо выделить 2-3 минуты на то, чтобы обсудить с детьми, какие грамматические структуры они использовали, какие ошибки были замечены (именно такая формулировка помогает избежать эмоционального давления) и как можно их исправить.

Успех в процессе обучения грамматике английского языка зависит не столько от самой игры, сколько от того, насколько грамотно она встроена в учебный процесс.

Одной из наиболее эффективных является игра «Grammar Relay» (её адаптация). Её уникальность заключается в том, что она сочетает в себе три важнейших элемента: физическую активность, соревновательный компонент и непосредственную работу с грамматическим материалом. Рассмотрим данную игру по каждому из пунктов оценивания в рамках грамматической темы «Present Simple: am/is/are» (на базе УМК «Spotlight» для 3 класса, где данная тема повторяется

на протяжении всех модулей, но особое внимание ей уделяется в модуле 1 (Module 1 “School days!”), который содержит как минимум два урока, посвящённых глаголам am/is/are в Present Simple) [1]:

1. Алгоритм проведения игры

Класс делится на 3 команды по 5-6 человек (в реальной ситуации зависит от количества учащихся в классе).

На доске написаны предложения с пропущенными формами глагола (адаптированная версия представляет повторение лексики из модуля 1 в предложениях для одновременного запоминания слов, связанных со школой – тема данного модуля).

По очереди каждый ученик подбегает к доске, вставляет нужную форму глагола и передаёт маркер следующему.

Побеждает та команда, которая первой правильно завершила все предложения.

2. Интеграция

Игра не существует изолированно – она является ключевым элементом двух-трёх последовательных уроков (в зависимости от текущего учебного плана). Важно понимать, что таблица «Интеграция игры “Grammar Relay” в серию уроков» показывает только часть от всего урока, но при этом предполагает, что игра, подведение к ней, закрепление и рефлексия являются его главной частью. При этом, каждый из компонентов игры может адаптироваться под те или иные условия: уровень подготовки учащихся, определяющих количество материала для закрепления грамматики на каждом из уроков, необходимость проверки домашнего задания в начале урока и так далее.

Ключевыми принципам интеграции становятся: постепенное усложнение (от отдельных предложений к диалогам, цикличность (повторение с элементами «нового знания») и многоуровневый тип рефлексии (эмоциональная, аналитическая и оценочная).

Такой формат игр даёт заметный результат за счёт эмоциональной вовлечённости (радость от игры снижает языковой барьер), контекстуализации (грамматика не подаётся изолированно, а используется в реальных ситуациях) и мультимодальности (через взаимодействие разных каналов восприятия). При этом важно понимать, что даже самая лучшая игра не будет такой эффективной, если не соблюдать следующие правила:

- Продолжительность игры 7-8 минут.
- Проводится более 2-х раз в неделю (в обратно случае, не будет системности).
- Сопровождается рефлексией (дети должны осознавать то, чему научились).

Исходя из проведённого анализа можно вывести оптимальную структуру урока с использованием игровых приёмов:

1. Введение темы урока через проблемную ситуацию.
2. Краткое и доступное возрасту учащихся объяснение правила (не более 5-7 минут).
3. Игровая практика с подходящим под тему видом игры.
4. Закрепление в грамматических упражнениях.
5. Рефлексия и оценка результатов.

Как справедливо отмечает Pinter A., «игра не должна быть наградой за работу – она и есть работа, просто в другой форме» [6, с. 184]. Этот принцип особенно важен при обучении грамматике, где именно через действие и эмоции дети лучше всего усваивают даже самые сложные правила.

Проведённый анализ подтверждает, что игровые приёмы являются эффективным инструментом формирования грамматических навыков у младших школьников. Их применение позволяет решить ключевые проблемы обучения: низкую мотивацию и трудности усвоения абстрактных правил. Наибольшую результативность, в свою очередь, демонстрируют игры, которые сочетают в себе следующее: физическая активность (подвижные игры), коммуникативные ситуации (ролевые игры) и визуальное подкрепление (настольные и цифровые игры).

Особое значение имеет соблюдение принципов: соответствие игр учебным задача, систематичность использования и обязательная рефлексия.

Игровые приёмы являются не только инструментом мотивации, но и научно обоснованным методом формирования грамматических навыков у младших школьников, активизируя когнитивные процессы, которые способствуют долгосрочному запоминанию грамматических структур.

Литература

1. Английский в фокусе (Spotlight 3): онлайн-курс [Электронный ресурс] // upupenglish.ru. – 2021. – URL: https://upupenglish.ru/spotlight-3/ (дата обращения: 05.05.2026).

2. Бушманова Н. С. Развитие познавательного интереса у обучающихся на уроках английского языка посредством включения дидактических игр [Электронный ресурс] // «Просвещение. Иностранные языки». – 2021. – 30 дек. – URL: https://iyazyki.prosv.ru/2021/12/razvitie-poznavatelnogo-interesa-y/ (дата обращения: 05.05.2026).

3. Зелинская О. А. Обучение грамматике английского языка в начальной школе. – СПб.: Питер, 2020. – 98 с.

4. Соболева Е. А. Методика преподавания грамматики английского языка. – М.: Лань, 2020. – 176 с.

5. Eliot L. What's Going on in There? How the Brain and Mind Develop in the First Five Years of Life. – New York: Bantam, 2021. – 432 p.

6. Pinter A. Teaching young language learners. – 2nd ed. – Oxford: Oxford University Press, 2017. – 240 p.

Войнова О. В.,
(старший воспитатель, МБОУ «Гимназия № 2», Бийск)

Современные технологии речевого развития детей в условиях реализации ФГОС ДО

Аннотация. В статье рассматриваются современные образовательные технологии, направленные на формирование у детей речевых навыков, развитию фонематического слуха, расширению словарного запаса и умению грамотно строить предложения и высказывания. Описываются требования к подбору таких технологий.

Ключевые слова современные технологии, образовательная область, речевое развитие, коммуникативные умения, развивающая предметно-пространственная среда.

Изменения во ФГОС дошкольного образования, которые вступили в силу с 17 февраля 2023 года. Некоторые из них:

- **Удалили упоминания примерных образовательных программ**. Теперь ФГОС ДО основа для разработки федеральной образовательной программы дошкольного образования и образовательной программы ДОО.
- **Изменили подход к описанию образовательных областей**. Их стали рассматривать как направления обучения и воспитания детей, а не направления развития и образования.
- **Дополнили виды детской деятельности**, в которых педагоги могут реализовывать содержание образовательных областей в зависимости от возраста детей.
- **Добавили ссылки** на актуальный СанПиН 1.2.3685-21, которому должен соответствовать максимально допустимый объём образовательной нагрузки.
- **Обособили целевые ориентиры** для детей младенческого и раннего возраста. Вместо двух блоков целевых ориентиров для этих возрастов и на этапе завершения дошкольного образования, теперь Стандарт предусматривает три блока.

Изменения были внесены в связи с выходом новых нормативных документов, которые противоречили ФГОС ДО: СанПиНа, Программы воспитания и федеральной образовательной

программы.

Проблема речевого развития детей дошкольного возраста на сегодняшний день очень актуальна, т. к. процент дошкольников с различными речевыми нарушениями остается стабильно высоким. Речевое развитие – это одна из важнейших образовательных областей ФГОС ДО. Не менее важно познавательное или физическое развитие, художественно-эстетическое или социально-коммуникативное. Однако, полноценное развитие детей в любой из этих образовательных областей невозможно без речи, без общения, без коммуникативной деятельности.

Стало очевидно, что необходимо изменение способов работы воспитателя на занятиях по развитию речи дошкольников. На помощь педагогам приходят современные технологии речевого развития. Через их использование реализуется личностно-ориентированный подход к детям, обеспечивается индивидуализация и дифференциация педагогического процесса с учётом способностей детей и уровня их развития. (На решение данных задач и направлен ФГОС ДО).

В работе по речевому развитию необходимо использовать технологии, приёмы и методы, которые способствуют совершенствованию мыслительных и познавательных способностей, формированию лексико-грамматического строя и связной речи.

Современное общество предъявляет высокие требования к коммуникативным умениям личности. Высокий уровень коммуникативных умений выступает залогом успешной адаптации в любой социальной среде. Речь как ведущее средство общения сопровождает все виды деятельности ребенка. От качества речи, умения пользоваться ею в игре, во время совместной деятельности педагога и ребенка, при планировании и обсуждении рисунка, в наблюдении на прогулке, при обсуждении спектакля и т. д. зависит успешность деятельности ребенка, его принятие сверстниками авторитета, статусное положение в детском сообществе.

Существует ряд **требований при выборе современных технологий:**

- ориентация на развитие коммуникативных умений, воспитание культуры речи.
- ориентация на становление позиции субъекта в общении и речевой деятельности (ребенок должен стать активным участником процесса и относиться к другому участнику как к интересному и значимому, равноправному партнёру)
- Здоровьесберегающий характер технологии.
- Личностно-ориентированное взаимодействие с ребёнком, учёт его способностей и уровня развития при составлении заданий и упражнений.
- Реализация принципа взаимосвязи познавательного и речевого развития детей.
- Организация активной речевой практики каждого ребёнка в разных видах деятельности с учётом его возрастных и индивидуальных особенностей.

Современных технологий речевого развития очень много. Опишем лишь некоторые, которые можно применять в дошкольном образовании:

- **Проектная деятельность**. Могут быть монопроекты, содержание которых ограничивается рамками одной образовательной области, или интегрированные проекты, в которых решаются задачи разных образовательных областей программы.
- **LEGO-технология**. С помощью конструктора дети придумывают свои уникальные истории, пересказывают литературные произведения, составляют рассказы, описывающие реальные ситуации из окружающей действительности.
- **Интеллектуальные карты**. Это метод запоминания информации, с помощью которого развиваются творческие и речевые способности детей и активизируется мышление.
- **Мнемотехника**. Используется при обучении составлению рассказов, при пересказах художественной литературы, при заучивании стихов.
- **Обучение детей составлению метафор**. Основная цель педагога — создание условий для усвоения детьми алгоритма составления метафор.
- **Карты Проппа**. Это своеобразные схемы, по которым дети узнают те события и эпизоды сказки, которые символически изображены на этих картах.

- **Изографическое моделирование**. Представляет собой синтез двух взаимодополняемых и взаимостимулируемых деятельностей — изобразительной и речевой.
- **Синквейн**. Стихотворение без рифмы из пяти строк, которое характеризуется как эффективный метод развития образной речи.
- **Речевой квест** - игра, в ходе которой участники выполняют различные задания, связанные с развитием речи.
- **Технология «Виммельбух»** позволяет увлечь любого современного ребенка процессом познания и создает предпосылки для развития восприятия, коммуникации и самостоятельности, что в дальнейшем станет одним из условий успешного обучения в школе.

Грамотная организация речевой развивающей среды в детском саду - создаёт благоприятные условия для формирования речевых умений и навыков детей не только в специально организованном обучении, но и в самостоятельной деятельности; - обеспечивает высокий уровень речевой активности детей; - способствует овладению детьми речевыми умениями и навыками в естественной обстановке живой разговорной речи.

Литература

1. Бизикова, О.А. Теории и технологии развития речи детей дошкольного возраста в опредеоениях, таблицах и схемах / О. А. Бизикова; Нижневарт. гос. ун-т. – Нижневартовск, 2014. - 93с.
2. Кочкина, В.А. Применение синквейна для развития речи детей старшего дошкольного возраста / В. А. Кочкина // Методист. – 2019. — № 10. – С. 60-62.
3. Привалова, С.Е. Коммуникативно-речевое развитие детей дошкольного возраста: учеб. Пособие / С. Е. Привалова; Урал. гос. пед. ун-т. - Екатеринбург, 2015. - 203с.
4. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования (электронный курс); Утвержден Приказом Министерства образования и науки РФ № 1155 от 17 февраля 2023 г.

Воронина Н.В.,
научный руководитель – канд. пед. наук, доцент И.Н. Чичканова
(Бийский филиал им. В.М. Шукшина АлтГПУ, Бийск)

Особенности формирования познавательного интереса младших школьников в процессе изучения математики

Аннотация: Статья посвящена проблеме формирования познавательного интереса у младших школьников в контексте современного образования, уделяющего особое внимание развитию универсальных учебных действий. Автор обосновывает ключевую роль познавательного интереса как фундамент для достижения предметных, метапредметных и личностных образовательных результатов. Основное внимание уделяется специфическим трудностям развития интереса к математике, обусловленным абстрактностью её содержания и традиционными методами преподавания. В качестве решения предлагается системное применение на уроках комплекса интерактивных и творческих методов: игровых технологий, учебных квестов, творческих заданий, методов визуализации, эвристических заданий и логических задач. Дана краткая характеристика каждого метода и его потенциала в активизации познавательной деятельности, повышении мотивации и создании личностно значимой образовательной среды для учеников начальной школы.

Ключевые слова: познавательный интерес, младшие школьники, начальное образование, математика, универсальные учебные действия, мотивация, игровые технологии, учебный квест, творческие задания, визуализация, эвристические методы, логические задачи.

Развитие познавательного интереса у младших школьников – одна из ключевых задач современного образования. Её актуальность продиктована совокупностью психолого-педагогических, социальных и экономических причин, от которых зависит не только текущая успеваемость ребёнка, но и его дальнейшее личностное и профессиональное развитие.

Отвечая запросам общества, современное образование переносит фокус с усвоения готовых знаний на формирование личности обучающегося, его умения учиться самостоятельно и применять универсальные учебные действия, для которых познавательный интерес служит настоящим фундаментом. Так, при формировании личностных УУД он побуждает находить смысл в учёбе и воспитывать ценностное отношение к знаниям, регулятивных – мотивирует ставить учебные цели, планировать и контролировать свои действия, познавательных – выступает главным стимулом для развития логического мышления (анализа, сравнения, обобщения) и решения проблем, коммуникативных – вызывает желание делиться открытиями, обсуждать их и аргументировать свою точку зрения, что способствует сотрудничеству.

По утверждению С. Н. Дащенко, «познавательный интерес представляет собой избирательную направленность личности на окружающую действительность, ее предметы и явления. Познавательный интерес характеризуется непрерывным стремлением обучающегося к познанию, к новым, более глубоким и полным знаниям» [9, с. 79].

Являясь сильным внутренним мотивом, познавательный интерес превращает обучение из скучной обязанности в личностно важный и увлекательный процесс. Это снижает эмоциональные затраты, способствует психологическому комфорту ученика и сохранению его психического здоровья. Следовательно, без устойчивого познавательного интереса эффективное достижение как предметных, так и метапредметных, и личностных результатов обучения представляется весьма проблематичным.

Формирование познавательного интереса – это не стихийный, а целенаправленный педагогический процесс, который необходимо выстраивать в системе образования с первых лет обучения. Начальная школа представляет собой особо значимый период, поскольку именно в этом возрасте закладываются основы нравственного развития, выявляются индивидуальные склонности и способности ребенка, пробуждается интерес к различным областям знаний. Следовательно, работа по развитию познавательной активности должна быть системно организована с самого начала школьного пути.

Познавательный интерес можно развивать в рамках любого школьного предмета. Тем не менее, для некоторых дисциплин этот процесс сопряжен с особыми сложностями, обусловленными их спецификой. Ярким примером является математика.

Ключевая трудность в пробуждении интереса к математике коренится в высокой степени абстрактности её содержания. Эта наука оперирует понятиями, не имеющими прямого чувственного воплощения: нельзя буквально «увидеть» интеграл или «потрогать» уравнение. Следовательно, интерес должен формироваться не к материальному объекту, а к интеллектуальному процессу – к изяществу логических построений, красоте решения задачи, внутреннему удовлетворению от преодоления препятствия.

Усугубляет ситуацию и традиционная методика преподавания, часто сводящаяся к жёсткому алгоритму: проверка домашней работы, объяснение нового материала, решение задач и примеров, задание на дом. Такой регламентированный формат, лишённый духа открытия, игровых элементов и творчества, особенно быстро гасит естественную любознательность у учеников начальной школы.

Таким образом, формирование устойчивого познавательного интереса младших школьников к математике представляет собой актуальную методическую и психолого-педагогическую проблему, решение которой является одной из приоритетных задач современного начального образования.

Представляется, что в современных условиях для формирования познавательного интереса могут бы использованы в различных сочетаниях интерактивные методы (игровые технологии,

учебный квест), различные творческие задания, методы визуализации (визуальное моделирование, метод эвристических заданий и вопросов, а также решение логических задач.

Кратко охарактеризуем указанные методы и технологии и их преимущества.

Итак, игровые технологии давно и прочно вошли в учебный процесс. Их эффективность при грамотном использовании ни у кого не вызывает сомнений. Так, на необходимость их введения в учебный процесс указывают многие авторы (Н. А. Башарова [1], А. Д. Бородатова [4], Ж. П. Горьковская, Н. Ю. Ботвинёва [7] и др.).

Как отмечают А. В. Сидоров и Н. Н. Сидорова, применение игровых методов в начальном курсе математики рассматривается как важный педагогический инструмент для повышения эффективности обучения. Через игровой формат могут быть поданы разнообразные математические темы – от арифметических действий до элементов геометрии. Это способствует формированию динамичной образовательной среды, которая положительно влияет на успеваемость и помогает преодолевать трудности в усвоении знаний. Также игровая деятельность выступает катализатором учебного взаимодействия и сотрудничества между всеми участниками образовательного процесса [11, с. 149].

Учебный квест – это игровое образовательное задание, в рамках которого ученики решают поставленную проблему через поиск информации. Этот поиск может проводиться как на определенной территории (улицы, музеи), так и в информационном пространстве (интернет, библиотеки). Ключевая особенность – вовлечение через сюжет и элементы ролевой игры, что превращает учебную задачу в увлекательное исследование [15, с. 76].

Как отмечает О. В. Синько, работа с учебным квестом на уроках математики помогает «организовать активную поисковую деятельность, способствует развитию навыков решения проблем, дает возможность осуществить индивидуальный подход, тренирует мыслительные способности (объяснение, сравнение, классификация, выделение общего и частного)» [12, с. 40].

Творческие задания представляют собой, по утверждению М. И. Бекоевой, такую задачу, которая требует «создания, конструирования, изобретения субъективно или объективно новых результатов или способов преобразования условий, или обоснования результатов» [2, с. 203-204].

Суть творческих заданий по математике заключается в активизации творческого поиска. Учащийся не просто решает, а сам открывает способ действия, переносит знания в нестандартные условия и создаёт нечто, новое для себя. Основой для этого служит внутренняя мотивация – увлечённость и интерес к поставленной задаче, которые включают интенсивную мыслительную деятельность.

По определению В. И. Хиневича, В. В. Паневчика и М. В. Самойлова, «под визуализацией понимается всякий способ обеспечения наблюдаемости реальности, а под результатом визуализации или визуальной моделью – любая зрительно воспринимаема конструкция, имитирующая сущность объекта познания» [14, с. 6].

Как отмечает З. Д. Хаджиева, «визуализация учебной информации помогает учащимся правильно организовывать, анализировать и интерпретировать полученную информацию, формировать ее целостную картину» [13, с. 30].

Что касается эвристического обучения, то в его основе лежит стимулирование творческой учебной деятельности. Метод представляет собой совокупность правил для педагога и учащихся, направленных на формирование интуитивных стратегий в поиске решений творческих задач [10, с. 99].

Эвристические задания – это эффективный инструмент для раскрытия творческого потенциала. Они пробуждают любознательность, развивают воображение и учат навыкам анализа: наблюдению за явлениями, сравнению фактов, их обобщению и умению делать самостоятельные выводы, а также рефлексии над собственной деятельностью [6, с. 53].

Наконец, логические задачи, по определению Ю. А. Булатовой и О. С. Мутракова, это такие задачи, где ключевую роль играет не вычисление численных значений, а установление связей и

отношений между объектами. В отличие от стандартных математических задач, их решение сложно свести к алгоритму из-за необычной формы подачи, специфической постановки вопроса и зачастую более запутанной взаимосвязи между условием и ответом. Таким образом, логические задачи служат своеобразной «гимнастикой для ума», позволяя удовлетворить естественную потребность человека в тренировке и развитии собственного интеллекта [5, с. 192].

Логические задачи привлекают учеников своей нестандартностью – как в сюжете, так и в форме подачи. Это вызывает у них естественный интерес и положительную внутреннюю реакцию, стимулируя развитие любознательности [8, с. 39].

Рассмотренные методы эффективны потому, что они синергетически соответствуют природе познавательного интереса младших школьников. Так, они нивелируют абстрактную сложность математики, повышают эмоциональную привлекательность и личностную вовлечённость, трансформируют роль ученика из пассивного получателя информации в активного исследователя, обеспечивают не разрозненное, а системное развитие универсальных учебных действий, где познавательный интерес выступает не целью, а естественной энергией для всей учебной деятельности. Именно поэтому их комплексное применение является необходимым условием для решения обозначенной в тексте методической проблемы и формирования устойчивого, глубокого интереса к математике с первых лет обучения.

Литература:

1. Башарова, Н. А. Игровые технологии в начальных классах по русскому языку и математике / Н. А. Башарова // Вестник науки. – 2023. – № 6 (63). – Т. 4. – С. 230-235.

2. Бекоева, М. И. Развитие творческих способностей младших школьников на уроках математики / М. И. Бекоева // Ученые записки Орловского государственного университета. Серия: Гуманитарные и социальные науки. – 2017. – № 2 (75). – С. 203-206.

4. Бородатова, А. Д. Использование игровых технологий обучения на уроках математики / А. Д. Бородатова // Инновационная наука. – 2024. – № 7-1. – С. 8-11.

5. Булатова, Ю. А. Методика обучения решению логических задач на уроках математики в начальной школе / Ю. А. Булатова, О. С. Мутраков // Вестник Башкирского государственного педагогического университета им. М. Акмуллы. – 2023. – № 4 (72). – С. 191-194.

6. Гаипов, Д. Ж. Роль эвристического обучения в развитии креативного мышления учеников начального класса на уроках математики / Д. Ж. Гаипов // European science. – 2020. – № 3 (52). – С. 53-54.

7. Горьковская, Ж. П. Организация деятельности обучающихся начальных классов, направленная на формирование личностных результатов обучения посредством игровых технологий / Ж. П. Горьковская, Н. Ю. Ботвинёва // Педагогический вестник. – 2024. – № 35. – С. 11-13.

8. Далингер, В.А. Методика обучения математике / В.А. Далингер. – Москва: Юрайт, 2023. – 338 с.

9. Дащенко, С. Н. Познавательный интерес как главный компонент внутренней мотивации учащегося в системе дополнительного образования / С. Н. Дащенко // International scientific review. – 2017. – № 4 (35). – С. 79-81.

10. Кизрина, Н. Г. Использование эвристических методов в процессе обучения иностранному языку в школе / Н. Г. Кизрина // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. – 2023. – № 6 (179). – С. 98-104.

11. Сидоров, А. В. Использование игровых методов при обучении математике в начальной школе / А. В. Сидоров, Н. Н. Сидорова // Международный журнал гуманитарных и естественных наук. – 2023. – № 2-1 (77). – С. 149-152.

12. Синько, О. В. Внедрение вэб-квест-технологий на уроках математики / О. В. Синько // Педагогическая наука и практика. – 2022. – № 3 (37). – С. 38-43.

13. Хаджиева, З. Д. Визуализация на занятиях по математике / З. Д. Хаджиева // Высшее образование сегодня. – 2020. – № 3. – С. 30-33.

14. Хиневич, В. И. Интеллект-карты для активизации учебно-познавательной деятельности студентов : учебно-методическое пособие для студентов / В. И. Хиневич, В. В. Паневчик, М. В. Самойлов. – Минск : БГТУ, 2019. – 90 с.

15. Чмир, Р. А. Использование квест-технологий в образовательной деятельности высших и средних образовательных учреждений / Р.А. Чмир, Ю.А. Федулова, В.П. Николашин // Технологии пищевой и перерабатывающей промышленности АПК – продукты здорового питания. – 2016. – №1. – С. 75-79.

Вязникова С.И.,
научный руководитель – старший преподаватель Максимова С.Е
(Бийский филиал им. В.М. Шукшина АлтГПУ, Бийск)

Адаптация детей с ОВЗ в начальной школе

Аннотация: В статье рассматриваются проблемы и особенности адаптации детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) в условиях начальной школы. Раскрываются психолого-педагогические аспекты данного процесса, определяются основные направления коррекционно-развивающей работы и пути создания комфортной образовательной среды. Приводятся практические примеры успешной интеграции обучающихся с ОВЗ в школьный коллектив.

Ключевые слова: адаптация, инклюзивное образование, дети с ОВЗ, начальная школа, социализация

Актуальность выбранной темы обусловлена тем, что на данный период времени зафиксирован рост количества обучающихся в начальной школе с ОВЗ, а также потребностью в создании комфортных условий для успешной социализации и учебной деятельности таких детей, что в следствие будет способствовать их гармоничному развитию и более полноценной интеграции в образовательную среду. В исследовании анализируются теоретические основы понятия «адаптация», а также рассматриваются психолого-педагогические условия, необходимые для обеспечения успешного прохождения адаптационного периода учащимися с ОВЗ. Целью работы является определение ключевых психолого-педагогических условий и методов, способствующих эффективной адаптации детей с ОВЗ в начальной школе, и анализ их влияние на процесс интеграции, а также на развитие социальных и учебных компетенций у учащихся. Методика исследования включает обзор и анализ существующей научной литературы. Полученные результаты позволяют выделить основные компоненты и практические стратегии, обеспечивающие успешную адаптацию учащихся с ОВЗ в начальной школе.

В данной работе нами было рассмотрено и взято за основу определение термина «адаптация» Адаптация является естественным процессом в ходе которого ребенок постепенно осваивается в новых условиях обучения и общения. Он затрагивает не только эмоциональное состояние, но также особенности социального взаимодействия и включенность в учебную деятельность, обеспечивая постепенное вхождение ребенка в образовательную среду. Для успешной адаптации детей с ОВЗ необходима целенаправленная деятельность педагогов, психологов и родителей.

Как показывает анализ литературных источников, понятие адаптации является многогранным и включает в себя широкий спектр явлений в рамках различных наук, таких как естественные, технические, гуманитарные и другие. В области психологии и педагогики чаще всего под адаптацией понимается именно социальные и психологические процессы.

Инклюзивное образование становится одним из важнейших направлений современной педагогики, поскольку обеспечивает равные возможности для всех детей, независимо от их состояния здоровья. Особое значение при этом имеет процесс адаптации детей с ОВЗ в начальной школе, где формируются первые впечатления о коллективе, учебной деятельности и социальном взаимодействии.

Дети с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) — это дети, у которых имеются различные отклонения в физическом, психическом или сенсорном развитии, препятствующие их полноценной жизни, учебе и успешной адаптации в обществе.

К категории обучающихся с ОВЗ принадлежат дети с различными типами нарушений, требующими индивидуального подхода и специальных педагогических условий:

- Нарушения зрения
- Нарушения слуха
- Отклонения в работе опорно-двигательного аппарата
- Речевые особенности
- Интеллектуальные особенности
- Психоэмоциональные особенности

Основным приоритетом при работе с такими детьми является индивидуальный подход, учитывающий особенности психического и физического состояния каждого ребенка. Дети с ОВЗ не уступают сверстникам — они просто развиваются и взрослеют медленнее, и им необходима больше внимания, заботы, доброты, тепла, любви и понимания.

Дети с ограниченными возможностями здоровья часто испытывают неуверенность и чувство «социальной изоляции». Мотивационная сфера ослаблена вследствие учебных трудностей или негативного опыта взаимодействия с окружающими. Психологическая помощь должна быть направлена на укрепление положительного отношения к себе и формирование устойчивой самооценки. Поэтому в работе нами были выделены следующие психолого-педагогические условия адаптации для детей с ОВЗ:

- проведение индивидуальных и групповых занятий, направленных на развитие уверенности в себе;
- включение обучающихся в доступную и социально значимую деятельность;
- использование системы поощрений и фиксации успехов (портфолио, «дерево достижений» и т.п.).
- внедрение игровых подходов в образовательный процесс;
- акцентирование внимания на практической ценности приобретаемых знаний;
- создание педагогом ситуаций успеха, позволяющих каждому ребёнку почувствовать свою значимость.

Особое внимание нужно уделить формированию навыков самоконтроля и снижение уровня тревожности обучающихся начальной школы. Для этого созданы различные дыхательные и релаксационные упражнения. Зоны для выражения своих эмоций через игровые, творческие и арт-терапевтические формы деятельности; (песочная терапия, музыкотерапия, имаготерапия-театральная деятельность и пр.) Важной составляющей частью будет являться обеспечение психологического сопровождения в периоды адаптационных переходов (например, при смене школы, класса или коллектива).

Создание условий для ребёнка будет проходить сложнее, если он не будет ощущать безопасности и эмоциональной защищённости. Для детей с ОВЗ важно формировать доверительную атмосферу, в которой он не будет бояться совершать ошибок и ощущать поддержку со стороны педагогов и сверстников. Педагогу необходимо содействовать развитию у детей с ОВЗ уверенности в своих возможностях, поддерживать инициативность и поощрять желание участвовать в групповых видах деятельности. Особое значение придается формированию социально-коммуникативных умений и навыков самоконтроля.

Для эффективной реализации психолого-терапевтических условий необходимо построение образовательной деятельности в условиях инклюзивного обучения. Современная система образования нацелена на создание равных возможностей для всех учащихся, независимо от их индивидуальных особенностей, ограничений или нарушений развития. В рамках реализации этого принципа особое место занимает инклюзивное образование, которое предполагает совместное обучение детей с ОВЗ и их сверстников без ограничений. Такой подход помогает создать более уважительную и разнообразную учебную среду, в которой каждый ученик может раскрывать свои способности и развиваться в комфортном для себя темпе. Эффективная организация образовательного процесса в условиях инклюзии требует системного и комплексного подхода, включающего несколько взаимосвязанных компонентов. Во-первых, важным фактором будет развитие психолого-педагогических стратегий, которые создают поддерживающую атмосферу и позволяют адаптировать программы и методы обучения под индивидуальные особенности каждого ребёнка. Во-вторых, большое значение имеет организационная база: создание условий для работы инклюзивной среды, обеспечение необходимого оборудования и координация деятельности педагогов и специалистов разных профилей. В-третьих, применяются специальные методические решения, которые делают учебный материал более доступным и позволяют использовать современные технологии для усиления взаимодействия и самостоятельности учащихся. Существенную роль играет и социальная составляющая, включающая участие родителей, педагогов, психологов и социальных работников в формировании позитивного отношения к инклюзии, а также поддерживающей и уважительной среды вокруг детей. В совокупности данные компоненты позволяют создать инклюзивную образовательную среду, в которой дети с ОВЗ и их здоровые сверстники получают равные права на образование, развитие и социализацию. Разработанный и реализуемый с учетом современных требований системный подход способствует не только повышению качества обучения, но и формированию в обществе терпимости, уважения и принятия индивидуальных особенностей каждого человека. Инклюзивная модель обучения строится на ряде принципов, которые направлены на создание равных возможностей для всех учащихся. Основой такого подхода является признание индивидуальности каждого ребёнка, что предполагает внимательное отношение к его особенностям и образовательным потребностям. Важным условием выступает обеспечение доступности всех образовательных ресурсов, благодаря чему каждый ученик получает возможность полноценно включаться в учебный процесс. Особое значение имеет и создание условий для активного участия детей как в учебной, так и во внеурочной деятельности, что способствует их гармоничному развитию. Неотъемлемой частью инклюзивной практики является общая ответственность педагогов, специалистов и родителей, которые совместно работают над поддержкой и адаптацией ребёнка.

Реализация данных принципов опирается на несколько методологических оснований. Гуманистический подход делает акцент на личностно-ориентированном развитии и уважении к уникальности каждого ученика. Деятельностный подход подчёркивает важность активности самих учащихся в процессе обучения, создавая условия для их самостоятельности и инициативы. Системный подход позволяет рассматривать образование как гибкую и изменяющуюся систему, способную своевременно реагировать на потребности ребёнка и особенности образовательной ситуации. Такой комплекс подходов обеспечивает более глубокое понимание процесса инклюзии и повышает его эффективность. Особое значение в инклюзивной модели образования имеет принцип индивидуализации, который предполагает адаптацию содержания, форм и методов обучения, а также темпа усвоения материала с учётом психофизиологических особенностей каждого ребёнка. Такой подход не снижает требований, а опирается на более гибкое использование педагогических средств, что способствует активному включению учащихся в учебный процесс и помогает им достигать личных результатов. Индивидуализация создаёт условия для равных возможностей развития и самореализации, обеспечивая полноценное участие ребёнка в учебной и социальной жизни. В современной педагогической практике применяются разные модели инклюзивного обучения. Их

выбор зависит от состава учащихся, профессиональной подготовки педагогов и материально-технической базы образовательной организации. Интеграционная модель предполагает частичное включение детей с ОВЗ в обычные классы или группы при сохранении коррекционных занятий. Такой вариант сочетает возможности социальной адаптации и специализированной поддержки, но иногда осложняет формирование единого образовательного пространства. Сопровождение инклюзии предусматривает участие тьютора или ассистента, который оказывает ребёнку индивидуальную помощь во время занятий. Поддержка тьютора помогает уменьшить социальные трудности, повышает уверенность ученика и способствует более комфортному взаимодействию с педагогами и одноклассниками. Деятельность ассистента заключается в технической поддержке такой как передвижение по зданию, помощь в ведении записей, соблюдение санитарно – гигиенических правил.

Таким образом, можно сделать вывод о том, что выделенные психолого-педагогические условия будут эффективны при организации адаптационного процесса детей с ограниченными возможностями здоровья в начальной школе, поскольку они обеспечивают формирование поддерживающей и безопасной образовательной среды, учитывающей индивидуальные особенности каждого ребёнка. В совокупности это позволяет говорить о высокой значимости системного и комплексного подхода, ориентированного на поддержку и развитие каждого ребёнка в рамках инклюзивного образования.

Литература

1. Еремина М. Н., Калимуллина А. К., Марычева М. А. Наставничество как процесс сопровождения учащихся с ограниченными возможностями здоровья // Материалы XIV Республиканских Алишевских педагогических чтений. – С. 11.

2. Колягина В. Г. Специфика психолого-педагогического сопровождения детей с ОВЗ в условиях инклюзивного обучения в начальной школе // Коррекционная педагогика: теория и практика. – 2016. – №. 4. – С. 77-81.

3. Манніанова Е. А., Шабиева Н. Б. Особенности адаптации младших школьников в образовательной среде: теоретические и практические аспекты // Проблемы современного педагогического образования. – 2025. – №. 87-3. – С. 385-387.

4. Осипова Л. Б. и др. К проблеме нарушений социально-психологической адаптации детей с ограниченными возможностями здоровья к обучению в начальной и основной школе // Обзор педагогических исследований. – 2022. – Т. 4. – №. 7. – С. 37-44.

5. Рахматуллаева П. З. Организация инклюзивного обучения в начальной школе: барьеры и пути их преодоления // yangi o‘zbekiston, yangi tadqiqotlar jurnali. – 2025. – Т. 2. – №. 1. – С. 296-302.

Гаврюшкина М.Ю.,
(канд. пед. наук, доцент, Бийский филиал им. В.М. Шукшина АлтГПУ, г. Бийск)
Шубина О.А.,
(канд. биол. наук, доцент, Бийский филиал им. В.М. Шукшина АлтГПУ, г. Бийск)

Метод круговой тренировки на уроках физической культуры как механизм достижения образовательных результатов

Аннотация: статья посвящена использованию метода круговой тренировки на уроках физической культуры. Обозначено, что данный метод имеет ряд преимуществ и направлен на комплексное развитие физических способностей обучающихся. Показаны специфические характеристики метода круговая тренировка в контексте их соответствия **планируемым результатам детерминированных** в ФГОС.

Ключевые слова: метод круговой тренировки, урок физической культуры, планируемые результаты обучения, ФГОС.

Современное российское общество испытывает значительную потребность в физически крепком и здоровом подрастающем поколении, которое умеет использовать ценности физической культуры, прилагает усилия для сохранения активного творческого долголетия. Однако при этом снижение уровня физической подготовленности современных школьников представляет собой довольно серьезную проблему, так по оценкам многих исследователей наблюдается недостаточное развитие физических способностей, развитие мышечной массы подрастающего поколения [1, 5]. Всемирная организация здравоохранения указывает на снижение физической активности подростков в возрасте 11-17 лет [9]. Данная ситуация обусловлена совокупностью факторов: современные дети и подростки много времени проводят за компьютером и мобильным телефоном, в связи с этим снижается время прогулок и активных игр на улице; увеличивается затрата времени, на выполнение домашних заданий, в том числе, в связи с трудностями самоорганизации и концентрации внимания; не является повсеместной практикой среди обучающихся посещение дополнительных физкультурно-спортивных занятий; наблюдается тенденция к увеличению энергетической ценности рациона школьников и др.

Вследствие этого на уроки физической культуры возлагается серьезная задача по компенсации гиподинамического дефицита. Решение данной задачи в современных условиях возможно через повышение эффективности процесса обучения на уроках физической культуры посредством его интенсификации. Реализация таковой за ограниченное количество учебных занятий возможна лишь путем применения целого веера активных методов обучения, направленных на достижения планируемых результатов, закреплённых в ФГОС.

Наиболее действенным инструментом исполнений требований ФГОС на уроках физической культуры является метод круговой тренировки.

Круговая тренировка представляет собой специфическую организационно-методическую форму выполнения физических упражнений, направленных, в первую очередь, на комплексное развитие двигательных качеств тренирующихся. При этом происходит одновременное развитие основных физических качеств быстроты, выносливости, ловкости, гибкости и совершенствование их комплексного проявления [4]. Высокий темп выполнения упражнений в сочетании с минимизацией периодов отдыха и вовлечение одновременно большого объём мышц позволяет эффективно тренировать выносливость. Индуцируемый таким образом метаболических стресс ускоряет в моменте обмен веществ, гармонизируя тело по соотношению его длины и массы.

Таким образом, основной целью круговой тренировки является развитие физических качеств, при строгой регламентации и индивидуальной дозировке выполняемых упражнений.

Ж.К. Холодов, В.С. Кузнецов при определении термина «круговая тренировка», акцентируются на его методических особенностях: «последовательное выполнение специально подобранных физических упражнений, воздействующих на различные мышечные группы и функциональные системы по типу непрерывной и интервальной работы» [7].

Согласно исследованиям **профессора Л.П. Матвеева необходимыми условиями реализации метода** является строгое повторение упражнений наряду со сменой деятельности [6].

При реализации круговой тренировки важное место занимает правильное дозирование нагрузки, определение оптимального уровня нагрузки, исходя из задач урока. Отправной точкой для этого являются результаты максимального теста, проводимого таким способом: упражнения, которые включаются в комплекс, выполняются в быстром темпе предельное количество раз в течение 30 сек., затем это количество необходимо разделить на 1,5-2 и получившееся число составит примерный объём оптимальной нагрузки.

На уроке эти упражнения должны выполняется на 50-75% от предельного, в зависимости от подготовленности ученика, времени «станций» и этапа урока. Далее дозировка нагрузки может подвергаться коррекции, как правило, через 3-6 недель занятий [2].

Последующие этапы круговой тренировки реализуются следующим образом: сначала комплектуются учебные группы, происходит знакомство с совокупностью упражнений, выполняемых на «станциях». Далее определяется максимальное количество повторений с учетом и без учета времени. На этапах занимающиеся проходят 1-3 круга при количестве повторений, равных 1/4, 1/3, 1/2 от максимума, принимаются во внимания их индивидуально-типологические особенности и поставленные задачи [3].

Рекомендуется включать в круговую тренировку, направленную на общее физическое развитие 10-12 упражнений, а в направленную на решение специализированных задач 6-8 упражнений. Все упражнения должны быть хорошо изучены обучающимися, они должны знать их названия, правила и технику выполнения, разбираться в графических обозначениях, которые изображены на карточках, а также иметь представления о влиянии каждого из упражнений на организм.

Метод круговой тренировки способствуют рациональному использованию времени урока и максимальной моторной плотности занятия.

Таким образом, структура метода круговой тренировки не сложна в исполнении, не требует значительных педагогических усилий от учителя при его проведении. При этом важно подчеркнуть, что коэффициент полезного действия при использовании круговой тренировки на уроках физической культуры весьма высок**, т.е. соотношение затрат и результатов** демонстрирует значительную эффективность. Таковая проявляется, прежде всего, в достижении планируемых результатов освоения программы по физической культуре, закреплённых в ФГОС [8]. **Собственно, в самой архитектонике** круговой тренировки **имманентно** заложена возможность достижения **планируемых образовательных результатов.**

Рассмотрим некоторые специфические характеристики метода круговая тренировка в контексте их соответствия **планируемым результатам обучения**, прописанных в ФГОС [8].

Личностные результаты достигаются через воспитание целеустремленности и настойчивости, формирование ответственного отношения к занятиям, становление ценностной ориентации на здоровый образ жизни.

В процессе выполнения упражнений круговой тренировки метапредметные результаты, в частности познавательные универсальные учебные действия (УДД) формируются через получение базовых логических действий, а именно приобретение способности координировать и выполнять упражнения в условиях реального и комбинированного взаимодействия.

Формирование способности работы с информацией осуществляется при помощи освоения умений получения информации из источников разных типов, способности самостоятельно осуществлять поиск, анализ, систематизацию и интерпретацию информации различных видов и форм, в том числе графического исполнения.

При реализации на уроках физической культуры круговой тренировки происходит формирование широкого спектра коммуникативных УДД, посредством возможности учится распознавать невербальные средства общения, понимать значение социальных знаков, используемых в физкультурно-спортивной деятельности, распознавать предпосылки конфликтных ситуаций и смягчать конфликты в процессе групповых и индивидуальных соревнований; владеть различными способами общения и взаимодействия.

Развитие умения оценивать эффективность собственной деятельности в процессе круговой тренировки, учится самоконтролю, вносить коррективы в свою деятельность, оценивать соответствие результатов целям, рефлексировать ситуацию, оценивать физкультурно-спортивные риски и своевременно принимать решения по снижению травматизации, ухудшению самочувствия и т.д.; принимать мотивы и аргументы других при анализе результатов физкультурно-спортивной деятельности; учится принимать себя, понимая свои недостатки и достоинства; принимать мотивы и

аргументы других при анализе результатов деятельности по выполнению упражнений; признавать свое право и право других на ошибку; развивать способность понимать мир с позиции другого человека; понимать и использовать преимущества командной и индивидуальной работы;

Внедрение метода круговой тренировки в структуру урока физической культуры определяется целеполаганием образовательного процесса и может быть реализован на различных его этапах.

На подготовительном этапе урока целесообразность включения элементов круговой тренировки обусловлена необходимостью мобилизации функциональных систем организма обучающихся и их психофизической подготовки к предстоящей двигательной активности. **В рамках основной части** урока интеграция круговой тренировки обоснована при реализации упражнений общеразвивающей направленности с преимущественной акцентуацией на развитие силовых и скоростно-силовых качеств. **На заключительном этапе** урока применение круговой тренировки рационально использовать для повторения учебного материала.

Методологическая гибкость данного метода позволяет оптимизировать учебный процесс и обеспечить комплексную реализацию образовательных задач в соответствии с требованиями ФГОС.

Таким образом, метод круговой тренировки представляет собой эффективную педагогическую технологию и становится актуальным инструментом для достижения поставленных образовательных целей по физической культуре, детерминированных в ФГОС.

Литература

1. Бочарин И.В. Особенности физического развития учащихся старших классов общеобразовательных школ на основе биоимпедансного анализа компонентного состава тела / И.В. Бочарин, М.С. Гурьянов, К.В. Рахманов [и др.] // Международный научно-исследовательский журнал. – 2024. – №12 (150). – URL: https://research-journal.org/archive/12-150-2024-december/10.60797/IRJ.2024.150.107 (дата обращения: 21.03.2026). – DOI: 10.60797/IRJ.2024.150.107

2. Гульянц, А.Е. Использование методов круговой тренировки в физическом воспитании студентов: специальность 13.00.04 «Теория и методика физического воспитания, спортивной тренировки, оздоровительной и адаптивной физической культуры»: автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Арнольд Еновкович Гульянц. – Москва, 1988. – 27 с.

3. Гуревич, И.А. Круговая тренировка при развитии физических качеств / И.А. Гуревич. – Минск: Высшая школа, 1985. – 256 с.

4. Крюкова, Г.В. Круговая тренировка: научные основы и практика / Г.В. Крюкова, Л.В. Зиновьева, Н.А. Парфисенко // Современная система образования: опыт прошлого, взгляд в будущее. – 2016. – № 5. – С. 146-151.

5. Курамшин Ю.Ф., Котенков С. В. Возрастно-половые особенности развития физических способностей детей старшего школьного возраста // Ученые записки университета имени П.Ф. Лесгафта. 2024. № 12(238). – С.54-59.

6. Матвеев, Л.П. Проблема периодизации спортивной тренировки / Л.П. Матвеев. – Москва: Физкультура и спорт, 1965. – 244 с.

7. Холодов, Ж.К. Теория и методика физической культуры и спорта: учебник для студ. Учреждений высш. проф. образования / Ж.К. Холодов, В.С. Кузнецов. – 11 изд., стер. – Москва: Академия, 2013. – 480 с.

8. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования (редакция № 4 от 22.01.2024, действующая). Утвержден приказом Министерства Просвещения РФ № 287 от 31.05.2021. – URL: https://fgosreestr.edsoo.ru/federal-standard/30 (дата обращения: 21.03.2026).

9. Шапю, Ж.П., Виллумсен, Дж., Булл, Ф. и др. Руководство ВОЗ по физической активности и малоподвижному образу жизни для детей и подростков в возрасте от 5 до 17 лет, 2020 г.: краткий обзор фактических данных. Int J Behav Nutr Phys Act 17, 141 (2020). https://doi.org/10.1186/s12966-020-01037-z (дата обращения: 21.03.2026).

Гейжан А.С.,
научный руководитель – доктор. пед. наук. профессор О.В. Попова
(Бийский филиал им. В.М. Шукшина АлтГПУ, Бийск)

Формирование готовности дошкольников к школьному обучению посредством цифровых образовательных ресурсов

Аннотация. Сегодня цифровизация охватывает все сферы жизни общества, включая образование. Важное значение приобретает внедрение цифровых технологий в процесс подготовки дошкольников к школьному обучению. Это обусловлено ростом роли цифровых технологий в образовании, изменением требований к готовности к школьному обучению, необходимостью повышения эффективности образовательного процесса, потребностью в развитии информационной компетентности детей. Подготовка дошкольников к использованию цифровых ресурсов в учебной деятельности помогает им легче адаптироваться к условиям школьного обучения. Разработка и внедрение методик, основанных на применении цифровых образовательных ресурсов, помогут создать баланс между традиционными подходами и современными возможностями. Согласованное развитие дидактического и технологического аспектов цифровизации образования расширяет границы построения разных образовательных моделей, позволяет «включать» обучающихся в вариативные образовательные практики, максимально учитывая личностные предпочтения и индивидуальные особенности дошкольников.

Ключевые слова: готовность к школьному обучению, цифровые образовательные ресурсы, диагностика уровня готовности дошкольников к школьному обучению**,** формирование готовности дошкольников к школьному обучению посредством цифровых образовательных ресурсов.

Сегодня цифровизация охватывает все сферы жизни общества, включая образование. Важное значение приобретает внедрение цифровых технологий в процесс подготовки дошкольников к школьному обучению. Это обусловлено ростом роли цифровых технологий в образовании, изменением требований к готовности к школьному обучению, необходимостью повышения эффективности образовательного процесса, потребностью в развитии информационной компетентности детей. Подготовка дошкольников к использованию цифровых ресурсов в учебной деятельности помогает им легче адаптироваться к условиям школьного обучения. Разработка и внедрение методик, основанных на применении ЦОР, помогут создать баланс между традиционными подходами и современными возможностями.

Цель экспериментальной работы заключалась в организации изучения и формирования готовности дошкольников к школьному обучению посредством цифровых образовательных ресурсов.

На констатирующем этапе экспериментальной работы в детском саду «Вишенка» выявлялся уровень готовности дошкольников к школьному обучению. По результатам диагностики по методике «Последовательность событий» (А.Н. Бернштейн) выявлено, что в экспериментальной группе высокому уровню готовности дошкольников к школьному обучению соответствует 12%, среднему – 60%, низкому – 28% детей. В контрольной группе высокий уровень у 8%, средний у 60%, низкий – 32% детей. Следовательно, показатели в обеих группах почти идентичны.

По результатам диагностики по методике тестовой беседы «Степень психосоциальной зрелости» С.А. Банкова выявлено, что распределение детей по уровням в экспериментальной и контрольной группах абсолютно идентично. В каждой группе по 28% детей соответствуют высокому уровню, подавляющая часть детей (40%) – среднему, более трети детей (32%) – низкому.

Следовательно, в обеих группах преобладают средний и низкий уровни готовности дошкольников к школьному обучению, что подтверждает необходимость целенаправленной педагогической работы по формированию готовности дошкольников к школьному обучению.

По результатам констатирующего этапа была организована дальнейшая работа на формирующем этапе эксперимента. Формирующий этап работы проводился с экспериментальной группой, и предполагал организацию работы по формированию готовности дошкольников к школьному обучению посредством цифровых образовательных ресурсов.

Был разработан комплекс занятий, направленных на формирование готовности дошкольников к школьному обучению, посредством цифровых образовательных ресурсов. В ходе проектирования комплекса занятий мы руководствовались принципом интеграции традиционных методик дошкольного образования и возможностей ЦОР. В качестве базового ресурса выбран интерактивный онлайн-курс «Стань школьником с Робобориком!». Ресурсы платформы «Робоборик» разработаны в соответствии с требованиями ФГОС ДО, базируются на основных методических принципах дошкольного образования, дают хорошие возможности для личностного и интеллектуального развития дошкольников.

Содержание комплекса занятий распределено по тематическим блокам для равномерной нагрузки по всем направлениям. Тематическое планирование представлено на слайде, рассчитано на 3 месяца работы с дошкольниками. Предусмотрено соотношение времени работы с ЦОР и времени на живое общение дошкольников с педагогом. Непрерывная работа с экраном для дошкольников – не более 10–15 минут. Все занятия комплекса создавались с учетом возрастных особенностей детей, что предполагало игровую форму подачи материала, наличие веселых персонажей, несколько попыток для решения заданий, обратная связь (реакция на правильное и неправильное выполнение), отражение результативности в виде баллов за правильное решение.

Программа была дополнена онлайн-играми, где дети могут успешно закреплять социальный опыт, полученный в ходе игры. Онлайн-игры проводились на протяжении 3 месяцев на занятиях, в режимных моментах и свободной деятельности дошкольников.

Весь комплекс занятий, направленных на формирование готовности дошкольников к школьному обучению, посредством цифровых образовательных ресурсов был успешно реализован. В ходе работы мы помогали детям созреть интеллектуально, формировали у них представления об окружающей его действительности, об устройстве природно-социального мира, развивали художественно-эстетическое восприятие, аналитические способности, эмоциональную сферу, самостоятельность, инициативность, внимание, навыки критического мышления и самооценки. Дошкольники учились работать по инструкции с мультимедийными образовательными ресурсами, использовать цифровые средства для получения информации и применять полученные знания.

На контрольном этапе повторно проведено исследование по тем же методикам, что и на констатирующем этапе. Результаты по методике «Последовательность событий» свидетельствуют, что в экспериментальной группе высокому уровню соответствует 32% детей, среднему – 68%. Низкий уровень не выявлен. В контрольной группе высокому уровню соответствует 12% детей, среднему – 64%, низкому – 24%. Таким образом, в экспериментальной группе произошел качественный сдвиг, в отличие от контрольной группы.

Результаты по методике тестовой беседы «Степень психосоциальной зрелости» показали, что в экспериментальной группе большинство детей (60%) достигли высокого уровня развития, у 36% детей сохраняется средний уровень, и отмечен единичный случай (4%) низкого уровня. В целом экспериментальная группа демонстрирует положительную динамику. В контрольной группе преобладает средний уровень (44%), высокий – 32%, а 24% детей остались на низком уровне.

Таким образом, проведенная работа по формированию готовности дошкольников к школьному обучению посредством цифровых образовательных ресурсов работа является эффективной. В экспериментальной группе теперь преобладают высокий и средний уровни готовности дошкольников к школьному обучению, количество детей с низким уровнем существенно сократилось. В контрольной группе естественная динамика не обеспечивает существенного улучшения показателей. Подтверждена гипотеза о том, что использование цифровых образовательных ресурсов будет дополнять и повышать эффективность формирования готовности дошкольников к школьному обучению.

Литература

1. Алексеева, Е.Е. Возможности цифровых образовательных технологий как способа организации цифровой образовательной среды / Е. Е. Алексеева // Russian Journal of Education and Psychology. – 2023. – Т. 14, № 4. – С. 29-39.

2. Алешин, Л.И. Информационные технологии / Л. И. Алешин. – Москва: Маркет ДС, 2021. – 424 с.

3. Аналитическая справка по результатам исследования «Цифровые ресурсы в процессе реализации воспитательных задач в образовательной организации». – Санкт-Петербург: СПб АППО, 2023. – 72 с.

4. Ананьина, И.Е. Особенности формирования у детей старшего дошкольного возраста готовности к обучению грамоте / И. Е. Ананьина // Мир педагогики и психологии. – 2025. – № 1 (102). – С. 8-16.

5. Асташова, Н.А. В.В. Краевский о теоретико-методологических основах современной педагогики / Н. А. Асташова // Методология педагогики в контексте современного научного знания : сборник научных трудов Международной научно-теоретической конференции, посвященной 90-летию со дня рождения В. В. Краевского (22 сентября 2016 г.) / Редактор-составитель А. А. Мамченко. – Москва: ФГБНУ «Институт стратегии развития образования РАО», 2016. – С. 13- 20.

6. Белова, Т.И. Исследование потенциала цифровых образовательных ресурсов для решения воспитательных задач / Т.И. Белова // Психолого-педагогическая деятельность: сферы сотрудничества и взаимодействия: сборник материалов VII межрегиональной заочной научно-практической интернет-конференции с международным участием. Сост. З.В. Даниелян, науч. редактор Ж.А. Захарова. – Кострома, 2021. – С. 146-150.

7. Бондарчук, О.А. Особенности формирования мировоззрения дошкольника под влиянием информационных технологий / О.А. Бондарчук // Научный альманах. – 2019. – № 5-3 (55). – С. 136-138.

8. Босова, Л.Л. Наборы цифровых образовательных ресурсов к учебникам, входящим в Федеральный перечень, как способ массового внедрения ИКТ в учебный процесс российской школы / Л.Л. Босова. – URL: http://www.ict.edu.ru/ft/005803/iso_project-4.pdf (дата обращения: 26.12.2025).

9. Буданцев, Д.В. Цифровизация в сфере образования: обзор российских научных публикаций / Д. В. Буданцев // Молодой ученый. – 2020. – № 27. – С. 120–127.

10. Везиров, Т.Г. Цифровые ресурсы и инструменты в профессиональной деятельности педагога дошкольных образовательных организаций / Т. Г. Везиров, С. Н. Гусева // Проблемы современного педагогического образования. – 2024. – № 82-3. – С. 79-82.

11. Гесслер, Д. М. Цифровизация образования в условиях развития информационного общества: поиск методологических оснований / Д. М. Гесслер // Известия Балтийской государственной академии рыбопромыслового флота: психолого-педагогические науки. – 2020. – № 4 (54). – С. 95-98.

12. Гончарова, Н. В. Формирование у дошкольников первичных представлений о безопасном поведении в быту, посредством информационно-коммуникативных технологий / Н. В. Гончарова, А. В. Нестеренво // Вестник научных конференций. – 2019. – № 9-1(49). – С. 44–46.

13. Губин, В. М. Этапы разработки цифровых образовательных ресурсов / В. М. Губин, И. Н. Тарова // Преподавание предметов физико-математического цикла в современной школе. Материалы Всероссийской студенческой научно-практической конференции с международным участием, посвященной памяти Народного Учителя СССР М. А. Алексеева. Отв. редактор А. И. Голиков. – Ульяновск, 2022. – С. 103-107.

14. Денисенкова, Н. С. Развитие дошкольников в эпоху цифровой социализации / Н. С. Денисенкова, Т. А. Красило // Современное дошкольное образование. – 2019. – № 6. – С. 50-58.

15. Индустрия российских медиа: цифровое будущее: академическая монография / Е. Л. Вартанова, А. В. Вырковский, М. И. Максеенко, С. С. Смирнов. – Москва: МедиаМир, 2017. – 160 с.

16. Колыхматов, В. И. Новые возможности и обучающие ресурсы цифровой образовательной среды: учебно-методическое пособие / В. И. Колыхматов. – Санкт-Петербург: ГАОУ ДПО «ЛОИРО», 2020. – 157 с.

17. Комарова, Т. С. Информационно-коммуникационные технологии в дошкольном образовании / Т. С. Комарова, И. И. Комарова, А. В. Туликов. – Москва: МОЗАИКА-СИНТЕЗ, 2016. – 192 с.

Глотова А.Г.,
научный руководитель – канд. пед. наук, доцент Г.С. Петрищева
(Бийский филиал им. В.М. Шукшина АлтГПУ, Бийск)

Выявление отношения младших школьников к здоровому образу жизни

Аннотация: В статье рассматривается проблема формирования основ здорового образа жизни у младших школьников в рамках внеурочной деятельности. Материал разработан и апробирован во время занятий по внеурочной деятельности в третьем классе.

Ключевые слова: Здоровье, здоровый образ жизни, младший школьник, внеурочная деятельность.

Старт школьного обучения представляет собой ключевой момент в жизни каждого ребенка. Обычная деятельность ребенка – игра – заменяется образовательной деятельностью, где он познаёт для себя что-то новое. Классные занятия сопряжены с повышенными требованиями к ученику и ограничением его двигательной активности, поскольку большая часть времени проводится сидя. Это приводит к перенапряжению зрительного аппарата и нервной системы, что, в свою очередь, сказывается на самочувствии и состоянии здоровья. Для того чтобы снизить учебную нагрузку у детей в начальной школе, учебная программа предусматривает как уроки в классе, так и различные виды внеурочной деятельности. В отличие от чётко организованного урока, мероприятия, проводимые вне основного расписания, проводятся в более свободной обстановке и дают ученикам возможность для лёгкого и гармоничного развития.

Проведение дополнительных учебных занятий и досуговых активностей, способствующих формированию у младших школьников основ здорового образа жизни, имеет решающее значение в укреплении их здоровья. И. И. Брехман полагает, что внеурочная деятельность представляет собой ценный комплекс разноплановых занятий, дополняющих и углубляющих материал, излагаемый в ходе учебных занятий [1].

Согласно Федеральному государственному образовательному стандарту начального образования (далее ФГОС НОО), внеурочная деятельность представляет собой комплекс образовательных мероприятий, реализуемых вне рамок традиционной классно-урочной системы [4]. Основная задача такой деятельности заключается в гарантировании того, что учащиеся достигнут

запланированных результатов по освоению основных образовательных программ, охватывающих личностные, метапредметные и предметные компетенции.

Было решено выяснить, как современные обучающиеся начальной школы относятся к своему здоровью и здоровому образу жизни. Экспериментальная работа по выявлению уровня сформированности основ здорового образа жизни младших школьников проводилась на базе МБОУ «СОШ № 20 с углубленным изучением отдельных предметов» г. Бийска. Исследование проводилось в двух классах: 3 «Б» (22 обучающихся) – экспериментальный класс и 3 «В» (18 обучающихся) – контрольный класс. В исследовании приняли участие в общей сложности 40 человек.

Цель экспериментальной работы заключалась в выявлении уровня сформированности здорового образа жизни младших школьников.

В ходе экспериментальной работы с помощью двух диагностических методик Н.С. Гаркуши [2] и В. П. Петленко [3] выявляли знания учащихся о здоровье и их отношение к здоровому образу жизни. Нами были определены уровни сформированности здорового образа жизни у младших школьников третьих классов.

Высокий уровень. Учащиеся свободно ориентируются в ключевых аспектах ЗОЖ, понимают важность сохранения здоровья, активно включаются в мероприятия по охране здоровья и готовы делиться полученным опытом с одноклассниками.

Средний уровень. Учащиеся обладают поверхностными, неполными сведениями о здоровье, гигиене и ЗОЖ, активно участвуют в мероприятиях по сохранению здоровья, однако воспринимают эти знания как малозначимые.

Низкий уровень. Сведения по вопросам здорового образа жизни отсутствуют или ограничены поверхностными сведениями, отсутствуют основы понимания здоровья, не соблюдаются простейшие гигиенические нормы.

Обучающимся были предложены две анкеты, состоящие из 10 вопросов.

Анализ полученных результатов методики Н.С Гаркуши показал, что в экспериментальном классе 54% респондентов имеют низкий уровень знаний о здоровом образе жизни. Средний уровень знаний о ЗОЖ имеют 30% испытуемых. Высокий уровень знаний о здоровом образе жизни в экспериментальном классе имеют всего 16% обучающихся.

В контрольном классе 55% младших школьников имеют низкий уровень знаний о ЗОЖ, 28% респондентов продемонстрировали средний уровень знаний и лишь 19% обучающихся показали высокий уровень знаний ЗОЖ.

Рассматривая общий результат по обоим классам, можно заключить, что у обучающихся преобладает низкий уровень осведомленности о здоровом образе жизни. Младшие школьники не интересуются тем, как поддерживать свое здоровье и, как правило, не ведут здоровый образ жизни.

Анализируя полученные результаты в методике В. П. Петленко, можно увидеть, что в экспериментальном классе 47% респондентов демонстрируют низкий уровень приверженности здоровому образу жизни. У 39% обучающихся данного класса выявлен средний уровень сформированности отношения к здоровому образу жизни. Лишь 14% младших школьников экспериментального класса проявляют ярко выраженную склонность к здоровому образу жизни.

Исследование также включало проведение диагностики в контрольном классе. Из всего класса низкий уровень отношения к здоровому образу жизни продемонстрировали 43% участников. У 27% респондентов контрольного класса отмечен средний уровень отношения к здоровому образу жизни. Уровень высокой заинтересованности в здоровом образе жизни продемонстрировали 30% учащихся.

Таким образом, можно констатировать, что в обоих классах преобладает низкий уровень отношения к здоровому образу жизни, однако в контрольном классе показатели высокого уровня сформированности отношения к ЗОЖ проявляются в большей мере, что говорит о более благоприятных условиях формирования установок на здоровый образ жизни.

По итогам констатирующего этапа эксперимента выявлен низкий уровень здорового образа жизни у обучающихся младших классов. Полученные данные свидетельствуют о необходимости

проведения направленной воспитательной работы по формированию у детей привычки к здоровому образу жизни.

Литература

1. Брехман И. И. Валеология — наука о здоровье. — 2-е изд. — Москва: Физкультура и спорт, 2010. — 231 с.

2. Гаркуша Н.С. Мониторинг показателей здоровья обучающихся: Методическое пособие для классных руководителей / Н.С. Гаркуша. – Старый Оскол: ИПК «Квадрат», 2007. – 72 с.

3. Петленко, В П. Этюды валеологии: здоровье как человеческая ценность / В. П. Петленко, Д. Н. Давиденко // Петровская Академия Наук и искусств, Балтийская педагогическая академия – Москва, 1998. – 95 с.

4. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования / Министерство образования и науки Российской федерации. – Москва: Просвещение. – 2016. — 31 с.

17. Комарова, Т. С. Информационно-коммуникационные технологии в дошкольном образовании / Т. С. Комарова, И. И. Комарова, А. В. Туликов. – Москва: МОЗАИКА-СИНТЕЗ, 2016. – 192 с.

Григорьева А.В.,
(воспитатель, МБОУ «Гимназия №11», Бийск)

Развитие слухового восприятия, внимания и памяти у детей дошкольного возраста посредством дидактических игр

Аннотация. Статья рассматривает, как посредством дидактических игр развивать слуховое восприятие, внимание и память у детей дошкольного возраста. Звуковая обработка, точность внимания и рабочая память являются ключевыми компонентами эффективной коммуникации и обучения. Дидактические игры создают условия для активного слухового анализа, логического мышления и повторяющегося применения стратегий, что способствует устойчивым изменениям в нейронных процессах и формированию навыков на разных уровнях сложности.

Ключевые слова. Слуховое восприятие, слуховая память, слухоречевая память, произвольное внимание, дидактическая игра, когнитивное развитие.

В современном мире, перенасыщенном визуальными и фоновыми стимулами, способность эффективно обрабатывать слуховую информацию становится не просто важной, а зачастую определяющей задачей для успешного обучения и социального взаимодействия.

Дошкольный возраст, это такой период в жизни детей, когда происходит становление всех психологических процессов в том числе и слухового восприятие, внимания и памяти. В последнее время в ряд наиболее актуальных проблем, входит в том числе и развитие указанных выше функций. Неразвитое слуховое восприятие затрудняет внимание, а без внимания информация не будет должным образом обработана и запомнена ребенком. Дидактические игры представляют собой не просто эффективный, но и эстетически привлекательный способ развития слухового восприятия, произвольного внимания и аудиальной памяти. Преимущество дидактических игр в развитии указанных функций заключается в их способности активировать познавательную деятельность через эмоциональную вовлеченность. Игровая форма снимает психологическое напряжение, стимулирует внутреннюю мотивацию. Системное включение дидактических игр в образовательный процесс позволяет решать ряд задач: от формирования базовых навыков фонематического слуха до совершенствования способности к сложному аудиальному анализу и запоминанию. Подобраны

игры по данной тематике для разных возрастных категорий дошкольников. С малышами играем в игры: «Топ и хлоп», «Где звенит?». Данные игры тренирует избирательность внимания. Для тренировки объёма кратковременной слуховой памяти для младших дошкольников подобрали такие игры как: «Барабан и погремушка» или «Угадай, что звучит».

Для развития слухового восприятия (особенно фонематического слуха) для детей старшего дошкольного возраста проводим такие игры как: «Что не так?», «Какой звук лишний?», «Тихо, громко». Эти игры требуют тонкой слуховой дифференциации. Для развития произвольного слухового внимания: «Слуховой детектив», «Запретное слово» эти игры требует высокого уровня концентрации и дедуктивного анализа. Для развития слуховой памяти: «Ритмическое эхо», «Цепочка слов», игры подходят для детей старшего дошкольного возраста.

Важно, чтобы при проведении игр педагог или ведущий обеспечивал чёткую артикуляцию, а также создавал условия, минимизирующие отвлекающие факторы, особенно на начальных этапах. Все игры на развитие слухового восприятия, внимания или памяти требуют непосредственного участия педагога и не предлагаются как самостоятельная деятельность. В старшем дошкольном возрасте роль ведущего можно предлагать детям, но при этом педагог осуществляет непосредственный контроль.

Также стоит отметить - важно чтобы на развитие данных функций обращали внимание не только в дошкольных учреждениях, но и дома. Для просвещения родителей по данной теме в нашем дошкольном учреждении были разработаны и представлены папки передвижки: «Советы родителям по развитию памяти у детей», «Развитие слухового восприятия, внимания и памяти у детей», «Советы родителям по развитию памяти у детей», «Влияние слухового восприятия на развитие фонематического слуха. Также был проведён мастер класс, на котором в процессе активного участия, родителям рассказали и показали, как правильно играть с детьми, на что следует обратить особое внимание, а в конце мастер класса вручили памятки «Игры, направленные на развитие слухового восприятия».

Практика показывает, что дети, которые на протяжении трёх лет начиная с младшей группы регулярно принимали участие в дидактических играх, направленных на развитие слухового восприятия, внимания и памяти, в старшем дошкольном возрасте имеют меньше затруднений при звуковом анализе слов, лучше запоминают текст и у них лучше развита связная речь, что даёт преимущество при пересказе или описании, составлении рассказов по картине. Из чего можно сделать вывод, что комплексный подход не только закладывает прочный фундамент для академических успехов в будущем, но и способствует развитию критически важных навыков активного слушания, что является залогом успешной коммуникации и социальной адаптации в жизни.

Литература

1. Алексеева, М.М. Методика развития речи и обучения родному языку дошкольников: Учеб. пособие для студ. высш. и сред, пед. учеб. заведений / М.М. Алексеева, Б.И. Яшина. - 3-е изд., стереотип. - М.: Академия, 2000. - 400 с.

2. Швачкин, Н.Х. Развитие фонематического восприятия речи в раннем возрасте / Н.Х. Швачкин // Возрастная психолингвистика: хрестоматия. - М.: Лабиринт, 2004. - 330 с.

3. Зонтова, О.В. Рекомендации для родителей по развитию слухового восприятия / О.В. Зонтова. - Санкт-Петербург, КАРО, 2008.

4. Носуленко, В.Н. Психология слухового восприятия / В.Н. Носуленко. - М.: Наука,1988.

5. Узорова, О.В. 3000 примеров для развития внимания, памяти, мышления / О.В. Узорова, Е.А. Нефёдова. - М.: АСТ, 2015.

Гришина М.И.,
научный руководитель – канд. искусствоведения, доцент Л.Ю. Алексеева
(Бийский филиал им. В.М. Шукшина АлтГПУ, Бийск)

Развитие пространственного мышления младших школьников в процессе реализации проекта «Город мечты» на уроках изобразительного искусства

Аннотация. В статье рассматривается проблема развития пространственного мышления у младших школьников средствами изобразительного искусства. Описан опыт реализации творческого проекта «Город мечты», направленного на формирование пространственных представлений, воображения и графических навыков обучающихся. Приводятся результаты диагностики уровня развития пространственного мышления, подтверждающие эффективность предложенной методики.

Ключевые слова. Пространственное мышление, младшие школьники, проект «Город мечты», изобразительное искусство, перспектива, композиция.

Формирование пространственного мышления является одной из ключевых задач начального общего образования. Согласно Федеральному государственному образовательному стандарту начального общего образования, одним из метапредметных результатов освоения основной образовательной программы является овладение основами пространственного воображения [4]. Способность ориентироваться в пространстве, мысленно оперировать пространственными образами необходима не только для успешного изучения геометрии, черчения, географии, но и для повседневной жизни. Однако, как показывает практика, многие младшие школьники испытывают трудности при восприятии объемных форм, их расположении на плоскости листа, понимании пропорций и перспективы.

Проблеме развития пространственного мышления посвящены работы многих отечественных психологов и педагогов (Б.Г. Ананьев, Л.С. Выготский, В.В. Давыдов, И.С. Якиманская и др.). И.С. Якиманская определяет пространственное мышление как специфический вид мыслительной деятельности, осуществляющейся в пространственном образе и оперирование пространственными образами [3]. Уроки изобразительного искусства обладают значительным потенциалом для развития данной способности, поскольку требуют от ребенка анализа формы, размера, взаимного расположения объектов, передачи глубины пространства и движения.

Эффективным педагогическим средством в данном контексте выступает проектная деятельность. Метод проектов, как указывает Е.С. Полат, позволяет формировать у учащихся не только предметные знания и умения, но и развивать их познавательную активность, самостоятельность и творческое мышление [2]. Проект «Город мечты» был разработан с целью системного развития пространственного мышления младших школьников на уроках изобразительного искусства. В ходе работы над проектом дети не просто рисуют, а конструируют на плоскости листа архитектурный образ будущего, что требует решения целого ряда пространственных задач.

Цель исследования: выявить эффективность реализации проекта «Город мечты» как средства развития пространственного мышления младших школьников на уроках изобразительного искусства.

Экспериментальная работа проводилась на базе МБОУ «СОШ № 8» г. Бийска в 4-х классах (экспериментальная и контрольная группы). На констатирующем этапе была проведена диагностика уровня развития пространственного мышления с использованием методики «Пространственное мышление» (субтест из теста Кеса) и «Рисунок человека» (анализ расположения на листе, пропорций). Результаты показали, что у 65% учащихся экспериментальной и 68% контрольной групп преобладает низкий и средний уровень развития пространственных представлений: дети

затруднялись в передаче трехмерности объектов, не использовали линию горизонта, допускали ошибки в расположении предметов относительно друг друга.

На формирующем этапе в экспериментальном классе был реализован проект «Город мечты», рассчитанный на 6 уроков. Работа строилась поэтапно:

1. **Погружение в тему (1 урок).** Беседа об архитектуре будущего, просмотр репродукций футуристических городов. Актуализация понятий: «линия горизонта», «точка схода», «ближе — дальше», «выше — ниже».

2. **Освоение правил линейной перспективы (2-3 уроки).** Практические упражнения: изображение улицы с уходящей вдаль дорогой (использование точки схода), рисование домов разной этажности с соблюдением пропорций (ближние объекты крупнее, дальние — мельче).

3. **Конструирование образа (4-5 уроки).** Работа над эскизами «Города мечты». Дети использовали приемы наложения (один дом перекрывает другой), воздушной перспективы (ближние объекты прорисованы четко, дальние — обобщенно, с размытыми контурами), а также рисование фантастических объектов (летающие здания, парящие сады), что требовало оперирования мысленными пространственными образами.

4. **Презентация проектов (6 урок).** Защита работ: каждый ученик описывал пространственную организацию своего города (что находится на переднем плане, в центре, на заднем плане, как перемещаться между объектами).

В отличие от традиционных уроков, где дети чаще копируют готовый образец, в ходе проекта каждый ребенок создавал уникальный пространственный образ. Основными методами работы стали: проблемное рисование (как изобразить невидимую сторону дома?), моделирование из бумаги (складывание объемных форм для последующего рисования), дидактические игры на пространственное ориентирование («Найди по описанию», «Что изменилось?»).

На контрольном этапе была проведена повторная диагностика. Результаты показали положительную динамику в экспериментальной группе: количество учащихся с высоким уровнем пространственного мышления увеличилось на 25% (с 15% до 40%), а с низким — сократилось на 30% (с 40% до 10%). В контрольной группе изменения были незначительными. Учащиеся экспериментального класса стали более уверенно использовать в рисунках понятия «ближе — дальше», «спереди — сзади», научились передавать движение и объем предметов.

Таким образом, реализация проекта «Город мечты» на уроках изобразительного искусства способствует развитию пространственного мышления младших школьников, так как:

1. Создает условия для активного оперирования пространственными образами (конструирование фантастического города).
2. Обеспечивает практическое освоение законов перспективы и композиции.
3. Повышает мотивацию к изучению пространственных отношений через творческую проектную деятельность.

Полученные результаты подтверждают гипотезу исследования и позволяют рекомендовать проектную методику для развития пространственного мышления в начальной школе.

Литература

1. Выготский, Л.С. Воображение и творчество в детском возрасте / Л.С. Выготский. – Санкт-Петербург: Союз, 1997. – 96 с.

2. Полат, Е.С. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования / Е.С. Полат. – Москва: Академия, 2009. – 272 с.

3. Якиманская, И.С. Развитие пространственного мышления школьников / И.С. Якиманская. – Москва: Педагогика, 1980. – 240 с.

Гунченкова М.С.,
(учитель логопед, МДОБУ «ДСКВ № 2» г. Всеволожск)

Развитие связной речи у старших дошкольников с тяжелыми нарушениями речи на основе синтеза технологии рассказывания историй (сторителлинг) и основ начального программирования

Аннотация. В статье рассматривается проблема развития связной речи у старших дошкольников с тяжелыми нарушениями речи (ТНР). Анализируются типичные трудности детей данной категории, а также ограничения традиционных логопедических методов. Обосновывается необходимость поиска инновационных подходов. Представлен авторский взгляд на синтез двух технологий: сторителлинга (искусства создания увлекательных историй) и основ начального программирования. Раскрывается коррекционный потенциал каждой технологии и эффект их интеграции. Описываются практические инструменты. Приводятся результаты апробации методики в дошкольном образовательном учреждении.

Ключевые слова: тяжелые нарушения речи (ТНР), связная речь, старшие дошкольники, сторителлинг, начальное программирование, синтез технологий, кубики историй, логопедия.

Проблема развития связной речи у детей старшего дошкольного возраста с тяжелыми нарушениями речи (ТНР) остается одной из центральных в современной логопедии. Несформированность связного высказывания препятствует полноценной коммуникации, затрудняет обучение в школе и социальную адаптацию. Как отмечают исследователи, у детей с общим недоразвитием речи наблюдаются стойкие трудности в порождении развернутых монологических высказываний, что требует поиска эффективных коррекционных подходов [5]. Традиционные логопедические методы, основанные на многократном повторении речевого материала, не всегда обеспечивают устойчивый интерес и эмоциональную вовлеченность дошкольников [2]. В связи с этим актуальным становится использование инновационных технологий, позволяющих создать положительный настрой ребенка и активизировать его речевую деятельность.

Связная речь представляет собой умение излагать мысли последовательно, логично, без лишних деталей. Выделяют диалогическую и монологическую формы связной речи. У детей с ТНР страдают обе формы, однако монологическая речь оказывается наиболее дефицитной. Согласно исследованиям [1], у старших дошкольников с ТНР наблюдаются следующие типичные трудности: недостаточная содержательность и непоследовательность рассказов; преобладание простых неполных предложений; отсутствие или слабая выраженность логической связности между частями высказывания; скудный словарный запас; быстрая утомляемость. Эти проблемы носят системный характер и требуют комплексного подхода, задействующего различные каналы восприятия и высокую мотивацию ребенка [9].

Традиционные логопедические методы (пересказ, составление рассказа по картинкам, работа с деформированным текстом) доказали свою эффективность, но имеют ряд ограничений при работе с детьми с ТНР. Как указывает В.П. Глухов, стандартные упражнения часто приводят к быстрому утомлению и снижению интереса у детей с речевой патологией [4]. Основные недостатки традиционных подходов заключаются в следующем: они основаны на воспроизведении готового образца, а не на порождении собственного замысла; недостаточно задействуют эмоциональную сферу; слабо представлен игровой и творческий компонент. Поэтому необходим поиск инновационных методов, позволяющих обеспечивать положительный настрой ребенка и устойчивую мотивацию к речевой деятельности.

Сторителлинг (от англ. storytelling – рассказывание историй) – это технология создания увлекательного повествования с определенным сюжетом и коммуникативными задачами. В русскоязычной традиции он получил название «сказительство» [6]. Как отмечают О.И. Давыдова и

А. Симмонс, сторителлинг позволяет не только передавать информацию, но и формировать эмоциональную связь между рассказчиком и слушателем [2]. Коррекционный потенциал сторителлинга в работе с детьми с ТНР раскрывается в работах И.А. Ульяновой, С.Е. Уромовой и К.А. Михалёвой [10]. К основным коррекционным возможностям относятся: развитие связной речи через создание собственных историй; обогащение активного и пассивного словаря; формирование грамматически правильного оформления высказываний; автоматизация поставленных звуков; развитие памяти, мышления, воображения; психопрофилактический эффект (застенчивые дети становятся раскрепощеннее). Структура эффективной истории, используемой в коррекционных целях, включает четыре этапа: 1) введение героя; 2) развитие событий с появлением препятствий; 3) кульминация; 4) заключение с выводом и моралью. Практическим инструментом для реализации сторителлинга служат «Кубики историй». Как показывают исследования, использование кубиков со случайными изображениями стимулирует воображение детей и помогает выстраивать последовательное повествование [5].

Под начальным программированием в дошкольном образовании понимается знакомство с базовыми алгоритмическими структурами, позволяющими детям составлять последовательность команд для перемещения персонажа. В нашем случае путь робота — это сюжет сказки или истории. Использование робота и тематических игровых полей позволяет в игровой, наглядной и действенной форме формировать умение выстраивать логическую цепочку событий, что является основой любой истории. Эффективность использования элементов программирования для детей с ТНР объясняется рядом факторов: полисенсорностью (сочетание слуховой, зрительной и моторной модальностей); материализацией речевого плана (программа становится наглядной моделью последовательности); развитием ориентировки в пространстве (отработка предлогов и наречий); высокой мотивацией (игровая форма деятельности).

Ключевая идея предлагаемого подхода заключается в объединении содержательной основы (история, сюжет, герои) и структурной опоры (материализованный план действий). Ребенок не просто придумывает историю, но и «оживляет» ее через программирование робота (героя). Программирование происходит небольшими отрезками, соответствующими одной сюжетной части: после каждой команды ребенок озвучивает фрагмент повествования, используя связки («сначала», «потом», «вдруг», «и вот», «наконец»), а педагог стимулирует развернутую речь вопросами. Механизм синтеза выглядит следующим образом: дети под руководством логопеда создают устный рассказ по правилам сторителлинга (введение героя, появление препятствия, поиск выхода, завершение), затем переводят этот сюжет в линейную последовательность шагов робота («вперед», «поворот», «цикл»), после чего программируют движение и наблюдают реализацию замысла. Как отмечает В.К. Воробьева, материализация речевого плана через практическое действие особенно важна для детей с системным недоразвитием речи, так как помогает им осознать структуру высказывания [3]. Такой подход способствует не только речевому, но и когнитивному развитию, стимулируя навыки планирования и последовательного мышления. На основе трудов Л.С. Выготского о развитии высших психических функций и работ Т.Д. Зинкевич-Евстигнеевой по сказкотерапии [1] можно выделить следующие этапы работы: 1) слушание и драматизация готовых историй; 2) воспроизведение знакомой истории с помощью кубиков историй; 3) совместное составление истории и алгоритма; 4) самостоятельное составление истории и программирование; 5) включение проблемных ситуаций (нахождение и исправление ошибок); 6) театрализация – разыгрывание созданной истории. Театрализация, как подчеркивает Н. Пастернак, позволяет детям выразить свои мысли через речь, мимику и жесты, что укрепляет уверенность в общении [7].

Апробация предлагаемой методики проводилась в течение учебного года на базе МДОБУ «Детский сад комбинированного вида № 2» г. Всеволожска среди старших дошкольников с ТНР (логопедическое заключение: общее недоразвитие речи III-IV уровня). В ходе формирующего эксперимента были получены следующие результаты. Зафиксировано значительное улучшение речевой активности детей: возросло количество инициативных речевых высказываний, дети стали

чаще обращаться с вопросами и комментариями по ходу программирования. Связные рассказы детей стали более развернутыми, появилась структура (выделяются начало, основная часть, конец), уменьшилось количество аграмматизмов. Отмечался устойчивый интерес к занятиям: дети самостоятельно просили продолжить игру с кубиками историй и программированием, переносили освоенные способы действия в свободную игру. Наблюдалась положительная динамика в психоэмоциональной сфере: снизилась тревожность, повысилась речевая смелость даже у наиболее застенчивых дошкольников. Родители отметили, что дети стали более подробно рассказывать о занятиях дома, лучше удерживать последовательность событий.

Таким образом, синтез сторителлинга и начального программирования создает устойчивую речевую базу, активно вовлекая детей и родителей в образовательный процесс. Театрализация закрепляет полученные навыки, повышая уверенность в общении и социальную адаптацию. Этот комплексный подход открывает новые перспективы в коррекционной педагогике и способствует формированию самостоятельной и свободной речи у детей с тяжелыми нарушениями речи.

Литература

1. Выготский, Л.С. Мышление и речь / Л.С. Выготский // Собрание сочинений. – Т. 2. – М., 1986. – 361 с.

2. Давыдова, О.И. Осваиваем новый интерактивный метод работы с детьми – сторителлинг / О.И. Давыдова // Справочник старшего воспитателя дошкольного учреждения. – 2017. – № 4. – С. 18-24.

3. Воробьева, В.К. Методика развития связной речи у детей с системным недоразвитием речи / В.К. Воробьева. – М.: Сфера, 2009. – 324 с.

4. Глухов, В.П. Исследование особенностей связной речи старших дошкольников с задержкой психического развития и общим недоразвитием речи / В.П. Глухов // Логопедия. – 2015. – № 3. – С. 13-24.

5. Зинкевич-Евстигнеева, Т.Д. Путь к волшебству / Т.Д. Зинкевич-Евстигнеева. – СПб.: Златоуст, 1998. – 355 с.

6. Симмонс, А. Сторителлинг. Как использовать силу историй / А. Симмонс. – М.: Манн, Иванов и Фербер, 2013. – 177 с.

7. Пастернак, Н. Сказки нужны ребенку как воздух / Н. Пастернак // Дошкольное образование. – 2008. – № 8. – С. 23-35.

8. Макарова, Е.О., Медведева, Е.Ю. Особенности связной речи старших дошкольников с общим недоразвитием речи / Е.О. Макарова, Е.Ю. Медведева // Международный студенческий научный вестник. – 2018. – № 5. – С. 190-190.

9. Тютюева, И.А. Особенности связной речи у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи / И.А. Тютюева // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2016. – Т. 2. – С. 91-95.

10. Ульянова, И.А. Применение технологии сторителлинга для коррекции речевых нарушений у детей старшего дошкольного возраста на логопедических занятиях / И.А. Ульянова // Молодой ученый. – 2019. – № 9-1. – С. 136-138.

Гусева И.В.,
научный руководитель – канд. пед. наук, доцент И.Н. Чичканова
(Бийский филиал им. В.М. Шукшина АлтГПУ, Бийск)

Формирование самооценки младших школьников в процессе изучения математики

Аннотация: В статье рассматривается проблема формирование самооценки младших

школьников в процессе изучения математики.

Ключевые слова: самооценка, младший школьник, математика, самоконтроль, сформированость самооценки.

Основы для изучения личной самооценки были заложены психологом-исследователем У. Джеймсом. Именно он в 1892 году создал идею образа «Я» человека. Джеймс вкладывает в самооценку два аспекта: либо человек удовлетворен самим собой, либо он не удовлетворен самим собой.

В психологической литературе, как отечественной, так и зарубежной, много внимания уделяется самооценке. О. В. Блохина отмечает, что наиболее устоявшимся в психологии является термин «общая» или «глобальная самооценка». Слово «самооценка» происходит от латинского «aestimare», что означает оценку, которую человек делает по отношению к чьему-либо значению.

Изучив понятие самооценки в психолого-педагогических источниках, мы пришли к выводу о том, что, самооценка – это оценка личностью своих качеств, возможностей, деятельности и положения в обществе. Самооценка бывает заниженной, завышенной и адекватной.

Основная цель современного школьного образования вместо того, чтобы просто передавать знания, навыки и умения от учителя к ученику, состоит в том, чтобы развить у ученика способность концентрироваться независимо от образовательных целей, разработать способы их реализации, а также контролировать и оценивать свою успеваемость. Формирование системы универсальных учебных действий способствует достижению цели.

На уроках математики учащиеся выполняют задания разного характера, которые позволяют учащимся оценить себя и свою работу

Формирование самооценки требует от общества создания новой современной системы общественного воспитания, уход от устоявшихся, традиционных, спонтанно сложившихся форм. Такие преобразования невозможны без осмысления научно-теоретических, психологических закономерностей взросления ребенка в онтогенезе. Без соответствующего знания есть угроза протекания этого процесса в манипуляционном виде, влияя на развитие человека с подхода техницизма, искажая его природную сущность.

Для развития самооценки важно создавать условия, когда ребенок может самостоятельно определить, насколько успешно он справился с заданием. С этой целью можно использовать шкалы самооценки, где ученик отмечает уровень своей уверенности в правильности решения, цветовые сигналы (например, зеленый — уверен, желтый — сомневаюсь, красный — нужна помощь), а также простые символы — «плюс», «минус», «вопрос». После выполнения задания учитель предлагает детям сравнить свою самооценку с реальным результатом, чтобы научиться объективно оценивать свои знания и умения.

Важной частью формирования самоконтроля и самооценки являются специальные задания на рефлексию. После выполнения работы можно предложить детям ответить на вопросы: «Что у меня получилось хорошо?», «Что вызвало трудности?», «Что я могу сделать по-другому в следующий раз?». Такие вопросы помогают школьникам осмыслить процесс своей работы и определить направления для дальнейшего развития. Постепенно дети учатся анализировать не только результат, но и процесс выполнения задания, что является важнейшим элементом самостоятельной учебной деятельности.

Эффективным приемом является использование листов достижений, в которых ребенок фиксирует свои успехи и отмечает пройденные темы. Такие листы можно оформить в виде таблицы, альбома или портфолио, где каждый ученик видит своё продвижение. Это способствует повышению учебной мотивации и формирует позитивное отношение к предмету.

Для развития навыка самоконтроля существуют методы и приемы, которые необходимо включать в учебно-воспитательный процесс. Эти методы и приемы необходимо использовать как на

различных уроках (уроки русского языка, математики, чтения, труда, окружающего мира), так и во внеклассной работе.

Методы и приемы необходимо включать в уроки ежедневно. Занятия после уроков, направленные на развитие самоконтроля, позволяют расширить время воздействия на учащихся.

Для определения особенностей формирования самооценки у младших школьников в процессе изучения математики было организовано и проведено экспериментальное исследование. Экспериментальная работа проводилась на базе Муниципального бюджетного общеобразовательного учреждения «СОШ №12» города Бийска. В исследовании приняли участие дети младшего школьного возраста в возрасте 8 – 9 лет в количестве 30 человек, обучающиеся 2 «А» и 2 «В» класса.

Цель экспериментальной работы заключалась первоначального уровня сформированности самооценки у младших школьников в процессе изучения математики.

В ходе экспериментальной работы нами были определены уровни сформированности самооценки у младших школьников.

Для того чтобы оценить эффективность проведенного комплекса заданий по формированию у младших школьников адекватной самооценки, необходимо проанализировать динамику развития показателей в экспериментальном классе на контрольном этапе работы. Таким образом, полученные данные позволяют констатировать, что динамика показателя адекватной самооценки во 2 «А» классе составила 30 %. Показатель завышенной самооценки на контрольном этапе составил 35 %, что на 15 % ниже, чем на констатирующем этапе. А показатель заниженной самооценки упал на 15 %. Отсюда следует вывод, что на контрольном этапе исследования большее число детей стали иметь адекватный уровень самооценки и хороший уровень развития коммуникативных способностей, низкий уровень проявления тревожности В контрольной группе мы так же наблюдаем положительную динамику развития адекватной самооценки, но она незначительная: уровень адекватной самооценки повысился на 10 % (2 чел.), уровень завышенной самооценки упал на 10 % и низкий уровень не изменился и составляет 20 % (4 чел.).

Литература

1. Джеймс У. Психология / У. Джеймс. – Москва: РИПОЛ классик, 2020. – 616 с.
2. Клаус В. Психологические игры и упражнения. Пер. с нем. / В. Клаус. - Москва: Генезис, 2016. - 240 с.
3. Наримбетова, З.А. Обучение приемам самооценивания на уроках математики / З.А. Наримбетова // Экономика и социум. 2021. №5-2. - С.84.
4. Нефедова, В.В. Приемы и методики формирования контрольно-оценочной самостоятельности у младших школьников / В.В. Нефедова // Достижения науки и образования. 2021. №2. – С.74.
5. Шаехова, А.А. Формирование навыков самоконтроля и самооценки учащихся начальных классов / А.А. Шаехова // Актуальные проблемы педагогики и психологии. 2022. №9.

Дайнекова С.Ю.,
научный руководитель – канд. пед. наук, доцент М.В.Папина
(Бийский филиал им. В.М. Шукшина АлтГПУ, Бийск)

Здоровьесберегающие технологии в развитии двигательной активности старших дошкольников

Аннотация. В статье раскрываются теоретические основы развития двигательной активности посредством здоровьесберегающих технологий, представлены результаты исследования исходных и

контрольных показателей развития двигательной активности старших дошкольников, представлены мероприятия, спроектированные и реализованные с применением здоровьесберегающих технологий.

Ключевые слова: двигательная активность, здоровьесберегающие технологии, здоровье, физическое воспитание, физические упражнения.

Согласно Федеральной образовательной программе дошкольного образования (ФОП ДО), важнейшей задачей по укреплению здоровья воспитанников детского сада выступает становление у детей представлений о здоровье как ключевой жизненной ценности, воспитание здорового образа жизни. Физическое развитие охватывает совершенствование двигательной активности, включая выполнение упражнений, для развития физических качеств, освоение подвижных игр, усвоение ценностей здорового образа жизни [2 с.4].

Теоретическую основу исследования двигательной активности дошкольников составили работы И.А. Аршавского, Н.А. Бернштейна, Ю.Ф. Змановского, Т.С. Смирновой, Т.И. Осокиной, В.Г. Фролова и др. Особое внимание особенностям развития двигательной активности детей старшего дошкольного возраста было уделено в работах: Э.Я. Степаненковой, М.А. Руновой и др. [3].

Одной из ключевых проблем дошкольной педагогики остается поиск и внедрение эффективных методов, приемов и средств развития дошкольников, в том числе и повышения их двигательной активности, поскольку у современных детей, находящихся под влиянием телефонов и других цифровых носителей, отмечается проявление гиподинамии. Физиологами установлено, что недостаток движений отрицательно влияет на общее и интеллектуальное развитие и здоровье ребенка. Ученые, занимающиеся изучением особенностей ребенка-дошкольника, видят решение данной проблемы в расширении технологий и средств организации двигательной активности (В.Г. Фролов и др.) [4].

Актуальным средством развития двигательной активности дошкольника выступают современные здоровьесберегающие технологий, включающие совокупность мероприятий, направленных на физическое развитие и укрепления здоровья детей, а также формирования у них навыков здорового образа жизни. Вопросы применения здоровьесберегающих технологий в ДОУ рассматриваются в работах М.Н. Кузнецовой, М.А. Руновой и т. д. [1, 3]. В реализации здоровьесберегающих технологий следовало предупреждать проявление негативных факторов: недостаточная включенность здоровьесберегающей деятельности в образовательный процесс детского сада, перекос в сторону интеллектуального развития, отсутствие сбалансированного режима дня в семье, перегруженность численности групп, отсутствие полноценной материально-технической базы.

Исследование двигательной активности старших дошкольников осуществлялось на базе детских садов с. Красногорское Красногорского района Алтайского края. В исследовании приняли участие по 16 дошкольников из 2 детских садов: МБДОУ «Детский сад «Вишенка», МБДОУ «Детский сад «Огонек».

Для получения исходного уровня двигательной активности старших дошкольников была применена методика шагометрии, (разработанная в исследованиях М.А. Руновой) [3]. Применение методики позволило зафиксировать количество локация (шагов), совершаемых ребенком, то есть определить его движение за установленный промежуток времени. Анализ результатов показал, что у детей экспериментальной группы и у детей контрольной группы высокий уровень активности проявляется у 13% исследуемых; средний уровень был зафиксирован у 50% обучающихся и 37% дошкольников обеих групп продемонстрировали низкий уровень двигательной активности. Таким образом, было выявлено, что в экспериментальной и контрольной группе равное количество детей с высоким, средним и низким уровнем двигательной активности, отмечается преобладание среднего и низкого уровня, это подтверждает необходимость проведения системной и согласованной работы по

развитию активности движения старших дошкольников всех участников образовательных отношений.

Повышение двигательной активности старших дошкольников требовало обновление предметно-пространственной среды; проектирование и внедрение мероприятий с включением здоровьесберегающих технологий: технологий сохранения и стимулирования здоровья и технологий обучения здоровому образу жизни. Технологии сохранения и стимулирования здоровья включают динамические паузы (физкультминутки, пальчиковая, дыхательная гимнастика), подвижные и спортивные игры, игровой стретчинг, упражнения на контрастной дорожке, различные тренажеры. В утренних гимнастиках, физкультурных занятиях, самомассаже, спортивных развлечениях, спортивных праздниках детей приобщают к здоровому образу жизни. Проектирование и реализации мероприятий с включением здоровьесберегающих технологий осуществлялось с учетом главной задачи: организация образовательного пространства, при которой обучение и развитие, не наносят ущерба здоровью.

Для проведения экспериментальной работы был оптимизирован физкультурный уголок, пополнены картотеки: подвижных игр, игр спортивного характера, самомассажа, динамических пауз и физкультминуток, были подобраны материалы по-игровому стретчингу, разработаны комплексы утренней гимнастики (в том числе сюжетные), составлены сценарии физкультурных досугов.

Результаты контрольного этапа эксперимента показали значительный прирост детей с высоким уровнем развития двигательной активности, до 50% детей имеют высокий уровень, средний уровень проявился у 37% детей и у 13% обучающихся сохранился низкий уровень активности. В контрольной группе количество детей с высоким уровнем двигательной активности также повысилось, но на 12%, детей со средним уровнем осталось столько же, 50%, снизилось количество детей, имеющих низкий уровень двигательной активности до 25%. Как в экспериментальной, так и в контрольной группе прослеживается положительная динамика в развитии двигательной активности, но в контрольной группе эти результаты не так значительны, как в экспериментальной.

Таким образом, результаты опытно-экспериментальной работы показывают положительную динамику развития двигательной активности дошкольников. Следовательно, созданная развивающая среда и спроектированная серия мероприятий с применением здоровьесберегающих технологий доказали возможность и необходимость повышения уровня двигательной активности обучающихся.

Литература

1. Кузнецова, М.Н. Система комплексных мероприятий по оздоровлению детей дошкольных образовательных учреждений: пособие для воспитателей / М.Н. Кузнецова; — Москва: АРКТИ, 2003. – 64 с.

2. Приказ Минпросвещения России от 25.11.2022 № 1028 «Об утверждении федеральной образовательной программы дошкольного образования (Зарегистрировано в Минюсте России 28.12.2022 № 71847) // http://pravo.gov.ru, 28.12.2022.

3. Рунова, М.А. Двигательная активность ребенка в детском саду: пособие для педагогов дошкольных учреждений, препод. и студ / М.А. Рунова. – Москва: Мозаика–Синтез, 2004. – 256 с.

4. Фролов, В.Г. Физкультурные занятия на воздухе с детьми дошкольного возраста: пособие для воспитателя детского сада / В.Г. Фролов, Г.П. Юрко. — Москва: Просвещение, 1986. – 191 с.

Дайнекова С.Ю.,
научный руководитель – канд. пед. наук, доцент М.В.Папина
(Бийский филиал им. В.М. Шукшина АлтГПУ, Бийск)

Развитие двигательной активности старших дошкольников посредством здоровьесберегающих технологий

Аннотация. Работа состоит из введения, двух глав, заключения, библиографического списка, приложения.

Во введение раскрыта актуальность, его цель, объект, предмет, гипотеза и задачи, методы, база исследования и его практическая значимость. В первой главе раскрываются теоретические основы развития двигательной активности посредством здоровьесберегающих технологий. Во второй главе представлены этапы исследования по развитию двигательной активности старших дошкольников посредством здоровьесберегающих технологий. В заключение представлен краткий обзор организации развития двигательной активности старших дошкольников посредством здоровьесберегающих технологий.

Ключевые слова: двигательная активность, здоровьесберегающие технологии, здоровье, физическое воспитание, физические упражнения.

Согласно Федеральной образовательной программе дошкольного образования (ФОП ДО), важнейшей задачей по укреплению здоровья воспитанников детского сада выступает становление у детей представлений о здоровье как ключевой жизненной ценности, воспитание здорового образа жизни. Физическое развитие охватывает совершенствование двигательной активности, включая выполнение упражнений, для развития физических качеств, освоение подвижных игр, усвоение ценностей здорового образа жизни [3 с.4].

Психолого-педагогическую основу исследования по двигательной активности дошкольников составили работы И.А. Аршавского, Н.А. Бернштейна, Ю.Ф. Змановского, Т.С. Смирновой, Т.И. Осокиной, В.Г. Фролова и др., по особенностям двигательной активности детей старшего дошкольного возраста раскрыты в работах: Э.Я. Степаненковой, М.А. Руновой и др. [4].

Одной из ключевых проблем дошкольной педагогики остается поиск эффективных способов повышения двигательной активности детей в условиях дошкольного образовательного учреждения (ДОУ). Ученые видят решение данной проблемы в расширении технологий и средств организации двигательной активности (В.Г. Фролов и др.) [5].

Двигательная активность выступает ведущим компонентом здоровьесберегающих технологий и включает совокупность мероприятий, направленных на физическое развитие и укрепления здоровья.

Вопросы применения здоровьесберегающих технологий в ДОУ рассматриваются в работах М.Н. Кузнецовой, М.А. Руновой и т. д. [1].

Таким образом, актуальность развития двигательной активности старших дошкольников посредством здоровьесберегающих технологий обусловлена необходимостью сохранения и укрепления здоровья детей, а также формирования у них навыков здорового образа жизни.

Исследование проводилось на базе МБДОУ детский сад «Вишенка» (с. Красногорское Красногорского района Алтайского края), приняли участие 16 дошкольников из 2 детских садов: детский сад «Вишенка» и детский сад «Огонек».

На констатирующем этапе с целью выявления уровня сформированности двигательной активности была использована методика шагометрии, (разработанная в исследованиях М.А. Руновой) [4]. После обработки данных шагометрии стало возможным распределить детей на три основные подгруппы в зависимости от уровня развития ДА – подгруппы с высоким, средним и низким уровнем ДА. По результатам метода шагометрии выявлено что, у детей экспериментальной группы и у детей контрольной группы наблюдается низкий уровень ДА, составил - 37%, у детей экспериментальной группы и у детей контрольной группы демонстрируют средний уровень ДА - 50% и 13% дошкольников той и другой группы показали высокий уровень ДА. По результатам диагностики при распределении детей на подгруппы было выявлено, что в экспериментальной и

контрольной группе одинаковое количество детей с высоким, средним и низким уровнем двигательной активности. Анализ данных, полученных на констатирующем этапе эксперимента, показывает в основном низкий и средний уровень двигательной активности, что позволило определить контрольную и экспериментальную группы равные по уровню сформированности двигательной активности дошкольников.

Опираясь на теоретический анализ и результаты первичной диагностики, разработали и внедрили комплекс мероприятий, нацеленных на повышение двигательной активности старших дошкольников средствами здоровьесберегающих технологий.

В группе был модернизирован физкультурный уголок, пополнены картотеки: подвижных игр, игр спортивного характера, самомассажа, динамических пауз и физкультминуток. Были подобраны материалы по-игровому стретчингу, разработаны комплексы утренней гимнастики (в том числе сюжетные), составлены сценарии физкультурных досугов.

Для изучения эффективности организованной работы по развитию двигательной активности детей старшего дошкольного возраста посредством здоровьсберегающих технологий предназначен контрольный этап эксперимента. Была использована методика шагометрии, (разработанная в исследованиях М.А. Руновой) [4], с помощью которой определяли количество движений, выполненных ребенком за определенный отрезок времени.

По результатам метода шагометрии на контрольном этапе, делаем вывод о том, у 13% детей экспериментальной группы наблюдается низкий уровень ДА, 37% испытуемых демонстрируют средний уровень ДА и 50% дошкольников имеют высокий уровень ДА. По результатам метода шагометрии на контрольном этапе, делаем вывод о том, у 25% детей контрольной группы наблюдается низкий уровень ДА, 50% испытуемых демонстрируют средний уровень ДА и 25% детей имеют высокий уровень ДА. Как в экспериментальной, так и в контрольной группе видим положительную динамику. Результаты в экспериментальной группе превышали результаты в контрольной группе. Этому способствовали здоровьсберегающие технологии, повышающие уровень развития двигательной активности, такие как комплексы утренней гимнастики, физкультминутки и динамические паузы, подвижные игры, общеразвивающие упражнения и т.д.

Таким образом, в ходе опытно-экспериментальной работы была отмечена положительная динамика развития двигательной активности посредством здоровьесберегающих технологий. Результаты проведенного эксперимента показывают, что целенаправленная, ежедневная работа по развитию у детей старшего дошкольного возраста двигательной активности, позволило увеличить процент детей, которые относятся к высокому уровню развития двигательной активности по отношению с контрольной группой.

Литература

1. Кузнецова, М.Н. Система комплексных мероприятий по оздоровлению детей дошкольных образовательных учреждений: пособие для воспитателей / М.Н. Кузнецова; – Москва: АРКТИ, 2003. – 64 с. 7.

2. Осокина, Т.И. Физическая культура в детском саду. – 3-е издание., перераб. – Москва: Просвещение, 1986. – 304с.

3 Рунова, М.А. Двигательная активность ребенка в детском саду: пособие для педагогов дошкольных учреждений, препод. и студ / М.А. Рунова. – Москва: Мозаика–Синтез, 2004. – 256 с.

5. Фролов, В.Г. Физкультурные занятия на воздухе с детьми дошкольного возраста: пособие для воспитателя детского сада / В.Г. Фролов В, Г.П. Юрко. – Москва: Просвещение, 1986. – 191 с.

Дементас Е.А.,
(педагог-психолог, МБОУ «Гимназия №11», Бийск)

Организация работы педагога-психолога с детьми раннего дошкольного возраста в образовательном учреждении

Аннотация: В статье отражен углубленный подход психолого-педагогического сопровождения детей раннего возраста в рамках адаптации к образовательному учреждению.

Ключевые слова: раннее развитие, психолого-педагогическое сопровождение, обучение, социализация, взаимодействие, адаптация, эмоциональные нарушения, практическая деятельность, программа, мероприятие.

Психолого-педагогическое сопровождение воспитанников раннего возраста в условиях дошкольного образования представляет собой комплекс взаимосвязанных мероприятий направленных на обеспечение необходимых условий для развития ребенка с момента его вхождения в образовательное пространство. Именно в раннем детстве формируются базовые психические и двигательные функции, которые являются фундаментом для последующего обучения и социализации. В этот период малыши сталкиваются с новыми социальными ролями, режимом, требованиями и активными взаимодействиями с другими детьми и взрослыми. Для того, чтобы избежать возникновение функциональных нарушений, задержки в развитии и сложностей при адаптации необходима адекватная поддержка и воспитательная среда [3].

В раннем детстве (от 1 года до 3 лет) в жизни ребенка происходят кардинальные изменения в психическом развитии, впоследствии это станет основой для овладения социальными и познавательными навыками. С формированием психических функций и социального взаимодействия со взрослыми и сверстниками неразрывно связано эмоциональное развитие. Ребенок приобретает способность выражать, распознавать свои эмоции, а также учится регулировать их при коммуникации. Качество эмоциональной поддержки со стороны значимых взрослых влияет на становление базового эмоционального фона, что обеспечивает формирование устойчивых эмоциональных связей [4].

Для организации работы в период адаптации для детей раннего возраста была составлена программа по адаптации «Растем вместе». В основу, которой подобрали игры и упражнения, способствующие снятию психоэмоционального напряжения, снижению импульсивности, тревоги и агрессии, совершенствованию коммуникативных, игровых и двигательных навыков. Программа обеспечивает плавный переход малыша в новую ситуацию, минимизирует возникновение эмоциональных нарушений. Рабочая программа разработана на основе развивающих программ: Кротов и др. «Цикл занятий для развития познавательной сферы у детей 1-3 лет с проблемами в развитии» [2], Роньжина А.С. «Занятия психолога с детьми 2-4 лет в период адаптации» [1]. Кроме этого, в занятия включены кинезиологические упражнения - «Рожки-ножки», «Тук-тук», «Чай», элементы сказкотерапии - настольный театр «Лиса и заяц», «Репка», изготовлены маски животных для подражания «Мишка косолапый», «Курочка» и арттерапии - «Нарисуй солнышку лучики» - рисование пальчиковыми красками, «Спрячь под снегом зайку» - «замазывание» пластилином, «Нарисуй рябинку» - рисование ватной палочкой методом тычка. Занятия проводятся психологом один раз в неделю по 15 минут. Обязательным элементом являются минутки активности - «Непослушные мышата», «Ветер дует», «Зайка» и подвижные игры - «Карусель», «Дождь и солнце», «Котята», а также игры в хороводе, обыгрывание потешек, прослушивание песенок и выполнение двигательных заданий по ним. Воспитанники активно и с удовольствием участвуют в таких занятиях - повторяют движения за взрослым, надевают маски и примеряют на себя разные атрибуты, проявляют активность при выборе ведущего игрока, предлагая свою кандидатуру, подпевают словам песен, повторяют за психологом стишки.

Поскольку дети в период адаптации подвержены частым болезням, то имеют пропуски и больничные. Соответственно, ребенку требуется больше времени, чтобы адаптироваться к дошкольному учреждению, поэтому рабочая программа рассчитана регулярную работу с сентября

по апрель. Активное участие в занятиях принимает воспитатель. Он не просто перенимает методы и приемы, применяемые психологом, а полноценно включается в работу - поет песни, участвует в играх, повторяет упражнения совместно с детьми. При необходимости оказывает поддержку детям, испытывающих трудности - при выполнении движений, нанизывании бусин на шнурок, в работе с красками и пластилином. Все упражнения отмечаются в журнале взаимодействия, для последующей отработки воспитателем с детьми в группе вне основных занятий. Такой формат работы показал себя достаточно продуктивным. Если рассмотрим результаты исследования степени адаптации детей, то увидим следующие результаты: общее количество детей 24 ребенка; легкая степень адаптации - 83,3% (20 человек); средняя степень адаптации - 12,5% (3 человека); тяжелая степень адаптации - 4,2%. (1 человек).

Большая часть детей (83,3%) посещает детский сад с желанием, вступают в контакт по своей инициативе, умеют занять себя, придерживаются установленных правил. Всего три ребенка имеют неустойчивое эмоциональное состояние, тревожность. Это может быть связано с частыми больничными и низкой посещаемостью. Тяжелую степень адаптации имеет всего один ребенок. Это напрямую связано с тем, что ребенок имеет особые образовательные потребности, часто находится на лечении в медицинских учреждениях и крайне редко посещает детский сад.

Важным компонентом психолого-педагогического сопровождения является сотрудничество с родителями. Оно позволяет формировать единую образовательную стратегию дома и в учреждении. Налаженные доверительные отношения позволяют мониторить развитие ребенка вне образовательного учреждения. Это необходимо для повышения эффективности коррекционной работы и профилактики отклонений. В рамках группы родителям предлагаются материалы для работы дома - сказки для адаптации, стихи, потешки, игры, в которые ребенок может поиграть дома с родителями. Это небольшие книжки-сборники сказок, буклеты, информационные стойки.

На базе учреждения функционирует консультационный пункт «Мамина школа», в рамках которого проводятся тематические встречи, направленные на просвещение родителей и поддержку «Я и мой ребенок», «Игра и игрушка в жизни современного ребенка», «Если ребенок дерется». Информирование осуществляется через информационные родительские группы в сети интернет, а также ведётся страница на сайте учреждения с размещением полезных информационных ссылок, электронных книг, ссылок на тематические мультфильмы для родителей. Включение родителей в процесс сопровождения обеспечивает непрерывность поддержки малыша и создает условия для согласованного развития. Информирование родителей о достижениях и сложностях ребенка формирует продуктивный диалог между семьей и детским садом. Семья играет роль связующего звена, поддерживающего и усиливающего эффект педагогических воздействий.

Как мы видим, такой комплексный, всесторонний, углубленный подход имеет положительные результаты и является приоритетным направлением для дальнейших исследований и практической деятельности психолога.

Литература

1. Роньжина, А.С. Занятия психолога с детьми 2-4х лет в период адаптации к дошкольному учреждению / А.С. Роньжина; Москва.: Книголюб. – 2003. – 72 с.
2. Кротова, Т.Б. Цикл занятий для развития познавательной сферы у детей 1-3 лет с проблемами в развитии / Т.Б. Кротова, О.А. Минина, А.В. Можейко; Москва.: АРКТИ, – 2010, – 80 с.
3. Венгер, Л.А. Психология: Учебное пособие для учащихся педагогических училищ по специальности №2002 «Дошкольное воспитание» и №2010 «Воспитание в дошкольных учреждениях» / Л.А. Венгер, В.С. Мухина; М.: Просвещение, – 1988. – 336 с.
4. Широкова, Г.А. Справочник дошкольного психолога / Г.А. Широкова; Ростов н/Д: Феникс, – 2003. – 369 с.

Денисова Е.Л.,
научный руководитель – канд. псих. наук, доцент Н.И. Трубникова
(Бийский филиал им. В.М. Шукшина АлтГПУ, Бийск)

Система мер по нейтрализации стресс-факторов в работе педагога

Аннотация. В статье проанализированы ключевые факторы, провоцирующие развитие стресса у педагогических работников школ. Рассмотрено влияние длительного психоэмоционального напряжения на эффективность профессиональной деятельности и физическое здоровье. Предложен комплекс профилактических мер, объединяющий психологические, административные и индивидуальные подходы к стресс-менеджменту. Отдельное внимание уделено практико-ориентированным рекомендациям для учителей, направленным на снижение уровня тревожности и предотвращение профессионального выгорания.

Ключевые слова: стресс, учитель, профилактика стресса, психологическая устойчивость, эмоциональное истощение, школьная среда.

Работа учителя традиционно относится к категории профессий с высокой психоэмоциональной нагрузкой. По статистике, более 60% школьных педагогов регулярно сталкиваются с хроническими стрессовыми состояниями, что влечёт за собой снижение работоспособности, ухудшение самочувствия и постепенное развитие синдрома эмоционального выгорания. В этой связи особую значимость приобретает внедрение доступных и эффективных мер по предупреждению стресса у данной категории работников.

Основные источники стресса в работе учителя

Анализ литературы показывает, что причины стресса у педагогов можно разделить на три большие группы: внешние организационные условия, внутренние профессиональные конфликты и специфические факторы, связанные с учебным процессом.

Внешние организационные условия. К ним относятся обстоятельства, которые практически не зависят от самого учителя, но существенно влияют на его эмоциональное состояние. Это, прежде всего, необходимость оформления большого объёма отчётной документации, которая часто воспринимается как формальная и не имеющая практической ценности. Многие педагоги указывают, что заполнение журналов, составление планов и отчётов отнимает не меньше времени, чем подготовка и проведение уроков. Кроме того, стрессогенным фактором выступает большое количество совещаний и заседаний, нередко организуемых без чёткой повестки и заранее согласованного времени.

Дополнительное напряжение создают низкий социальный престиж профессии и невысокий уровень оплаты труда. Для многих учителей работа становится важной частью идентичности, и когда окружающие обесценивают их труд, это подрывает самооценку. Наконец, частая смена образовательных стандартов, реформ и требований порождает чувство нестабильности и неуверенности в завтрашнем дне.

Профессиональные стрессоры. Внутри самой профессиональной деятельности можно выделить следующие факторы:

Ролевой конфликт. Учитель вынужден одновременно выступать в роли помогающего взрослого и контролирующего представителя администрации. Это нередко приводит к внутреннему противоречию.

Завышенные ожидания. Многие педагоги искренне верят, что обязаны работать «идеально», что заставляет их постоянно превышать свои возможности и испытывать неудовлетворённость результатами.

Неясные служебные обязанности. Размытость границ ответственности создаёт ситуацию, когда учителя могут упрекнуть как в бездействии, так и в излишней инициативе.

Проблемные отношения с руководством. Чрезмерный контроль, недоверие и отсутствие возможности принимать самостоятельные решения подрывают профессиональную уверенность.

Постоянная нехватка времени. Учитель редко имеет возможность сделать паузу между уроками, что ведёт к ощущению «загнанности» и физического истощения.

Изоляция от коллег. Педагог большую часть дня проводит в кругу учеников и лишь незначительное время – с коллегами, что лишает его возможности получить поддержку и одобрение.

Специфические факторы. Сюда относятся ежедневные ситуации, с которыми сталкивается практически каждый учитель:

конфликты с «трудными» детьми и их родителями, после которых надолго сохраняется негативный осадок;

ощущение недостаточной профессиональной подготовки в связи с быстрым обновлением методик и технологий;

низкий уровень коммуникативной культуры в педагогической среде, когда из-за недостатка навыков обратной связи возникают конфликты;

сильная эмоциональная вовлечённость в судьбы учеников, которую невозможно полностью контролировать.

Кроме того, нельзя сбрасывать со счетов домашние стрессоры: напряжение от партнёра, проблемы с собственными детьми, бытовые и финансовые трудности. Спокойная домашняя атмосфера, напротив, может стать мощным ресурсом восстановления.

Последствия длительного стресса

Хроническое перенапряжение закономерно приводит к:

формированию синдрома эмоционального выгорания (СЭВ);

заметному снижению качества уроков и взаимодействия с учащимися;

возникновению психосоматических расстройств (головные боли, нарушения сна, перепады давления);

ухудшению отношений как на работе, так и в семье.

Система профилактических мер

Для эффективного предупреждения стресса необходим комплексный подход, включающий изменения на уровне организации труда, психологическую поддержку и активную работу самого педагога над собой.

1. Организационный уровень. В школе следует:

пересмотреть нагрузку учителя, убрав заведомо избыточные отчёты;

создать доброжелательный микроклимат в коллективе, исключающий взаимные обвинения;

ввести регулярные супервизии и наставничество для молодых и опытных педагогов.

2. Психологическая поддержка. Рекомендуется:

проводить тренинги по развитию стрессоустойчивости с освоением когнитивно-поведенческих приёмов;

обучать педагогов навыкам эмоционального интеллекта (распознаванию и регуляции своих эмоций);

обеспечить доступ к индивидуальному консультированию у психолога.

3. Индивидуальная работа учителя. Педагогу важно:

включить регулярную физическую активность (ходьбу, плавание, несложную гимнастику);

строго соблюдать режим работы и отдыха, выделяя время для полного отключения от профессиональных задач;

освоить дыхательные практики и техники осознанности.

Практические рекомендации для педагогов по снижению уровня стресса (пошагово)

Ниже предлагаются конкретные, легко применимые в повседневной жизни действия.

Шаг 1. Честный анализ источников стресса

Возьмите лист бумаги и выпишите всё, что вызывает у вас напряжение на работе и дома. Разделите стрессоры на три группы:

требующие немедленного действия (например, конфликт с родителем ученика, который можно урегулировать с администрацией);

требующие действия в будущем (например, повышение квалификации, если вы чувствуете нехватку знаний);

те, которые надо принять и адаптироваться (например, очередное изменение отчётности, на которое вы не можете повлиять).

Это упражнение помогает перевести тревогу в конкретный план действий.

Шаг 2. Введение «защитных пауз» в течение дня

Ставьте таймер на 5–7 минут после каждого второго урока. В это время:

выйдите из класса (или отойдите к окну);

сделайте 5–6 медленных вдохов животом (вдох на 4 счёта, выдох на 6);

мысленно скажите себе: «Сейчас я отдыхаю, следующая задача через 5 минут». Такие микропаузы снижают накопление усталости без потери рабочего времени.

Шаг 3. Техника «Отделение от работы»

Каждый вечер выполняйте короткий ритуал переключения:

по дороге домой не прокручивайте в голове школьные события;

дома в течение первых 15 минут не говорите о работе;

заведите блокнот «рабочих тревог»: если мысль о незаконченном деле не отпускает, запишите её туда и закройте блокнот.

Это помогает не тащить стресс в семейную жизнь.

Шаг 4. Правило «трёх хороших моментов»

Каждый день перед сном фиксируйте три позитивных события, связанных с работой или домом. Например: «Сегодня Петя сам вызвался отвечать», «Коллега поделилась кофе», «Удалось вовремя лечь спать». Это тренирует мозг замечать не только угрозы, но и ресурсы.

Шаг 5. Освоение быстрых дыхательных техник

При остром чувстве гнева или тревоги (например, во время конфликта с учеником) незаметно выполните «квадратное дыхание»:

вдох на 4 счёта;

задержка на 4 счёта;

выдох на 4 счёта;

задержка на 4 счёта.

Повторите 3–5 раз. Это физиологически снижает уровень кортизола и помогает сохранить самообладание.

Шаг 6. Поиск «коллеги-ресурса»

Найдите среди коллег хотя бы одного человека, с которым можно без оценки поделиться трудностями. Договоритесь о коротких встречах раз в неделю (15–20 минут) просто чтобы выговориться или попросить совета. Даже одно поддерживающее общение снижает риск выгорания в два раза.

Шаг 7. Защита от «ненужных обязательств»

Освойте навык мягкого отказа. Если вам поручают дополнительную нагрузку, не входящую в ваши прямые обязанности, спокойно скажите: «Я сейчас работаю над задачами А, Б и В. Что из этого мы можем отложить, если я возьму новое задание?» Это переводит разговор в рациональное русло и защищает от перегрузки.

Шаг 8. Планирование «восстановительных окон» в неделе

Заранее, на воскресенье, запланируйте 3–4 временных интервала по 30 минут, которые вы посвятите только себе: прогулка в одиночестве, ванна, чтение не по работе, хобби. Относитесь к этим окнам так же серьёзно, как к уроку в расписании.

Таким образом, стресс у педагогов имеет многоуровневую природу: он связан с организационными недочётами, профессиональными ролевыми конфликтами и личностными особенностями. Эффективная профилактика возможна только при сочетании трёх направлений: улучшение условий труда со стороны администрации, доступная психологическая поддержка и активное использование учителями конкретных техник саморегуляции. Предложенные практические рекомендации (анализ стрессоров, защитные паузы, дыхательные упражнения, поиск коллеги-ресурса) не требуют больших временных затрат, но при регулярном применении заметно снижают уровень тревоги, повышают профессиональную удовлетворённость и помогают сохранить здоровье на долгие годы.

Литература

1. Физиологические и психические основы труда: учебное пособие / под ред. А.Б. Леонова. – Санкт-Петербург.: прайм-ЕВРОЗНАК, 2007. – 19 с.
2. Кирдяшкина, Н. Н. Психологическая профилактика профессионального стресса педагогов: учебное пособие / Н. Н. Кирдяшкина. – Москва.: Флинта, 2017. – 160 с.
3. Кутбиддинова, Р. А. Психология стресса (виды стрессовых состояний, диагностика, методы саморегуляции): учебно- методическое пособие / Р. А. Кутбиддинова. – Южно-Сахалинск: СахГУ, 2019 – 124 с.
4. Леонова, А. Б. Психодиагностика функциональных состояний человека / А. Б. Леонова. - Москва.: Изд-во МГУ, 1984. – 200 с.
5. Жалагина Т.А. Психологическая профилактика профессиональной деформации личности преподавателя вуза: автореф. дис. … д-ра психол. наук. – Тверь, 2004. – 46 с.
6. Ильин, Е. П. Психология стресса / Е. П. Ильин. – Санкт-Петербург.: Питер, 2017. – 224 с.
7. Маслова, М. В. Влияние стрессовых ситуаций на профессиональную деятельность педагогов и пути их преодоления / М. В. Маслова, Т. И. Митичева. // Молодой ученый. –2015. – № 8 (88). – С. 855-857.

Дюргус Е.С.,
(инструктор по физической культуре, МБОУ «СОШ № 41», Бийск)

Интеграция элементов детского фитнеса на занятиях по физической культуре в ДОУ

Аннотация. В статье рассматривается использование коротких фитнес-разминок в начале занятий как средства повышения мотивации, эмоционального настроя и физической активности детей. Описываются особенности подбора упражнений и музыкального сопровождения в зависимости от возраста воспитанников, а также примеры упражнений, включая работу с фитболом. Подчёркиваются преимущества внедрения фитнес-элементов, такие как развитие физических качеств, формирование здорового образа жизни и снижение утомляемости. Отмечаются возможные трудности реализации и пути их преодоления.

Ключевые слова: интеграция, фитнес, дошкольники, физкультурные занятия, элементы, система, фитбол.

Современная система дошкольного образования ориентирована не только на обучение и воспитание, но и на сохранение и укрепление здоровья детей. В этой связи особую актуальность приобретает внедрение инновационных форм физической активности, одной из которых является детский фитнес.

Сегодня наблюдается снижение уровня двигательной активности у дошкольников, увеличение количества детей с нарушениями осанки, координации и общей физической подготовленности.

Традиционные формы физкультурных занятий не всегда в полной мере отвечают интересам современных детей. Именно поэтому интеграция элементов фитнеса позволяет сделать занятия более динамичными, интересными и эффективными.

Важно отметить, что интеграция элементов фитнеса полностью соответствует требованиям Федеральной образовательной программы дошкольного образования (ФОП ДОО), в которой подчеркивается необходимость создания условий для полноценного физического развития детей, формирования у них интереса к физической культуре и спорту, а также обеспечения индивидуального подхода к каждому ребенку. Фитнес-технологии, благодаря своей гибкости и вариативности, позволяют реализовать эти принципы на практике, обогащая содержание образовательной области «Физическое развитие».

Под детским фитнесом будем понимать систему разнообразных физических упражнений, выполняемых под музыку и направленных на гармоничное развитие ребёнка, укрепление здоровья и формирование устойчивой мотивации к двигательной активности. В отличие от классической физкультуры, фитнес включает более широкий спектр упражнений, часто сопровождаемых музыкой, игровыми и сюжетными элементами.

Интеграция элементов детского фитнеса не означает полного отказа от традиционных форм занятий, а напротив, предполагает их гармоничное сочетание и взаимодополнение.

Интеграция элементов детского фитнеса в занятия по физической культуре может осуществляться по нескольким направлениям:

1. Включение фитнес-разминок – это использование динамичных, музыкальных разминок с элементами аэробики, стретчинга или танцевальных движений помогает активизировать детей с первых минут занятия.

2. Использование фитнес-упражнений в основной части занятия, таких как упражнения на баланс с использованием фитболов, степ-платформ, или простых силовых упражнений.

3. Использование фитнес упражнений в заключительной части занятия, это - релаксация, дыхательные упражнения, элементы стретчинга, которые выполняются под спокойную музыку.

Выбору данного направления способствовало ряд преимуществ:

- повысить мотивацию детей к двигательной активности, так как игровые формы, музыкальное сопровождение, элементы танца делают занятия более увлекательными и интересными для дошкольников;

- расширить спектр двигательных навыков и умений, за счет того, что фитнес-упражнения включают в себя элементы аэробики, гимнастики, йоги, способствующие всестороннему развитию двигательных качеств;

- укрепить здоровье детей, так как регулярные занятия фитнесом улучшают работу сердечно-сосудистой и дыхательной систем, укрепляют иммунитет, способствуют нормализации веса;

- развить творческие способности и эмоциональную сферу, так как музыка, ритм, свободное самовыражение в движении стимулируют развитие воображения, чувства ритма, способствуют снятию эмоционального напряжения. легко интегрируется через сюжетные игры: «путешествие», «тренировка супергероев», «танцевальная вечеринка»;

- сформировать позитивное отношение к здоровому образу жизни, так как дети, занимающиеся фитнесом, с раннего возраста привыкают к активному образу жизни, что закладывает основу для их будущего здоровья.

При внедрении элементов фитнеса важно соблюдать следующие принципы:

- возрастная адекватность - упражнения должны соответствовать возможностям детей;
- постепенность нагрузки - от простого к сложному;
- безопасность - контроль техники выполнения;
- доступность и вариативность - возможность адаптации под разные уровни подготовки;
- игровая направленность - сохранение ведущей деятельности дошкольника.

В своей работе, я широко практикую фитнес-разминки (3–5 минут), т.е. - введение элементов

фитнеса в вводную часть занятия, а точнее – общеразвивающие упражнения. Это позволяет создать положительный настрой на занятие, а также - разогреть мышцы, включить детей в деятельность. В зависимости от возрастной группы подбираются упражнения и музыка. Для младших групп – это будет менее ритмичная музыка и несложные упражнения, которые постоянно повторяются. Например, в младшей группе под ритмичную музыку дети выполняют простые движения, такие как шаги на месте, хлопки, приседания, повороты корпуса, лёгкие прыжки.

Для старших групп – музыка более ритмичная, упражнения более разнообразные: шаги с поворотами, выпады, упражнения с предметами (слайд).

В индивидуальной деятельности применяю упражнения на фитболе для укрепления мышц спины. Дети, лежа на животе на фитболе поднимают руки и ноги по очереди.

Таким образом, интеграция элементов детского фитнеса в занятия по физической культуре в ДОУ — это эффективный путь модернизации образовательного процесса. Она позволяет сделать физическое воспитание более современным, интересным и результативным.

Преимуществом интеграции фитнеса можно назвать: повышение интереса детей к занятиям; развитие физических качеств в более разнообразной форме; улучшение эмоционального состояния; формирование привычки к здоровому образу жизни; снижение утомляемости за счёт смены видов деятельности.

К возможным трудностям внедрения детского фитнеса в занятия по физической культуре можно отнести: недостаток оборудования; необходимость дополнительной подготовки педагогов; сложность дозирования нагрузки.

Однако эти трудности преодолимы при грамотной организации и желании педагогов развиваться. Ведь, одной из главная задач инструктора по физкультуре это - не просто научить ребёнка выполнять упражнения, а сформировать у него любовь к движению и заботе о своём здоровье.

Литература

1. Сайкина, Е.Г. Фитнес в модернизации физкультурного образования детей и подростков в современных социокультурных условиях: монография / Е.Г. Сайкина. - СПб.: Образование, 2008. - 301 с.

2. Сулим, Е.В. Детский фитнес. Физкультурные занятия для детей 5-7 лет – Москва: ТЦ Сфера, 2015. – 224 с.

3. Федеральная образовательная программа дошкольного образования. Приказ Министерства просвещения Российской Федерации от 25 ноября 2022 г. / Цветкова Т.В. – Москва: ТЦ Сфера, 2023. - 208 с.

Енхунова Ш.С.,
научный руководитель – канд. пед. наук, доцент Г.С. Петрищева
(Бийский филиал им. В.М. Шукшина АлтГПУ, Бийск)

Развитие познавательного интереса младших школьников на уроках окружающего мира посредством использования ИКТ-технологий

Аннотация: В статье рассматривается специфика экспериментальной работы по развитию познавательного интереса младших школьников на уроках окружающего мира с использованием ИКТ-технологий. Материал разработан и апробирован на уроках окружающего мира в третьем классе.

Ключевые слова: познавательный интерес, младшие школьники, урок окружающего мира, ИКТ-технологии.

В современном образовательном процессе формирование и развитие познавательного интереса младших школьников выступает как приоритетная задача педагогической деятельности. Познавательный интерес служит фундаментом для успешного усвоения знаний, развития критического мышления и формирования активной жизненной позиции обучающихся.

В условиях цифровизации образования стремительное развитие технологий и их интеграция в образовательный процесс вводят на первый план вопрос о роли современных информационно-коммуникационных технологий (далее ИКТ) в развитии познавательного интереса обучающихся начальной школы. ИКТ открывают уникальные возможности для создания интерактивной и увлекательной учебной среды, что является ключевым фактором эффективного усвоения знаний и развития мыслительных процессов.

Экспериментальная работа по развитию познавательного интереса младших школьников на уроках окружающего мира с использованием ИКТ проводилась на базе МКОУ «Кокоринская СОШ» с. Кокоря (Республики Алтай) в 3А и 3Б классах.

Цель экспериментальной работы заключалась в выявлении эффективности серии уроков с использованием информационно-коммуникационных технологий в развитии познавательного интереса младших школьников к изучению окружающего мира.

На констатирующем этапе экспериментальной работы с помощью модифицированной диагностической методики Е.А. Кувалдиной выявляли уровни развития познавательного интереса младших школьников. [1]. Обучающимся была предложена анкета, состоящая из 7 вопросов. В основе критериев развития познавательного интереса положены показатели, определенные Е.А. Кувалдиной:

- самостоятельность;
- сосредоточенность;
- осознанность;
- устойчивость и упорство [1].

На основании данных критериев выделены уровни развития познавательного интереса обучающихся по Г.И. Щукиной:

1. Высокий уровень, в котором интерес обучающегося проявляется к причинно-следственным связям, к выявлению закономерностей, к выделению общих признаков явлений, действующие при различных условиях.

2. Средний уровень, при котором интерес к познанию важных свойств предметов или явлений составляет глубокую внутреннюю суть.

3. Элементарный уровень (будем считать его низким), характеризующийся непосредственным интересом к новым фактам, которые младший школьник получает на уроке [2].

Анализ полученных результатов диагностики показал, что в экспериментальном классе обучающихся на высоком уровне развития познавательного интереса оказалось 28%, а 57% младших школьников находятся на среднем уровне. Доля обучающихся с низким уровнем составила 15%.

В контрольном классе высокий уровень познавательного интереса составил 32%, средний уровень показали 57%. На низком уровне познавательного интереса в контрольном классе оказались остальные 11% обучающихся.

Анкетирование показало, что для большинства младших школьников с высоким уровнем познавательного интереса характерно стремление самостоятельно искать дополнительную информацию, проявлять инициативу на уроках и вне их, а также не отказываться от цели при первых трудностях. В ответах они отмечали, что им интересно узнавать новое, добиваться результата, заниматься дополнительно дома или в кружках.

У обучающихся со средним уровнем интерес проявляется неустойчиво, часто требует внешней поддержки. В ответах они указывали, что интерес возникает при увлекательной форме подачи материала, но при затруднениях быстро обращаются за помощью и редко самостоятельно ищут дополнительные сведения.

Обучающиеся с низким уровнем интереса в основном отмечали внешние или избегающие мотивы: желание получить хорошую оценку, избежать наказания. Внутренняя заинтересованность практически не проявлялась. В ответах на вопросы анкеты младшие школьники часто выбирали варианты «занимаюсь только на уроке», «сразу спрошу ответ у других», «процесс обучения не вызывает интереса».

Анализируя результаты диагностики младших школьников, был сделан вывод о преобладании среднего уровня познавательного интереса в обоих классах, что указывает на необходимость развития их познавательного интереса.

На формирующем этапе экспериментальной работы для достижения поставленных цели и задач была спроектирована и реализована серия уроков по окружающему миру, направленных на развитие познавательного интереса младших школьников с использованием ИКТ.

Среди использованных ИКТ можно выделить те, что предложены в Федеральной рабочей программе по окружающему миру [3], так и по классификации А.В Дворецкой [4]:

- рассматривание видеоматериалов, слайдов;
- подготовка презентации (как учителем, так и обучающимися);
- использование ресурсов Интернета;
- обучающие игры и развивающие программы;
- дидактические материалы (в электронном варианте);
- программы-тренажеры;
- системы виртуального эксперимента;
- электронные учебники, словари и энциклопедии.

Разработка учебных занятий с интеграцией информационно-коммуникационных технологий предъявляет к учителю повышенные требования в части методической проработки. В частности, при создании презентации для урока критически важно детально спланировать логику технологических операций, а также оптимальные форматы и методы визуализации информации на большом экране.

На контрольном этапе экспериментальной работы была проведена повторно диагностика уровня развития познавательного интереса младших школьников с использованием той же методики, что и на констатирующем этапе.

Сравнение данных показывает, что на контрольном этапе показатели низкого уровня познавательного интереса младших школьников экспериментального класса понизились на 8%, среднего – на 21%, а высокого – повысились на 29% по сравнению с теми же уровнями констатирующего этапа.

В контрольном же классе показатели низкого уровня развития познавательного интереса понизились на 6%, среднего уровня – повысились на 3%, а показатели высокого уровня повысились на 3% по сравнению с теми же уровнями констатирующего этапа.

Полученные результаты позволяют сделать вывод о положительном влиянии реализованной серии уроков на развитие познавательного интереса. Показатели в экспериментальном классе выше, чем в контрольном классе, так как в нем была реализована серия уроков окружающего мира, направленных на развитие познавательного интереса младших школьников посредством ИКТ-технологий.

Литература

1. Кувалдина, Е. А. Исследование познавательных интересов кировских школьников / Е. А. Кувалдина // Вестник ВятГУ, 2007. – №19. – С. 127-131.

2. Щукина, Г. И. Проблема познавательного интереса в педагогике / Г.И. Щукина. – Москва: Педагогика, 1971. – 352 с.

3. Федеральная рабочая программа начального общего образования «Окружающий мир». – Москва: Министерство просвещения Российской Федерации, 2025. – 111 с.

4. Дворецкая, А. В. Основные типы компьютерных средств обучения / А. В. Дворецкая // Школьные технологии, 2004. – № 3. – С. 187-188.

Жихарева Е.В.,
(канд. психол. наук. доцент, Бийский филиал им. В.М. Шукшина АлтГПУ, Бийск)
Голубева Т.А.,
(магистрант, Бийский филиал им. В.М. Шукшина АлтГПУ, Бийск)

Воспитание ребенка в семье с повторным браком матери

Аннотация. В статье анализируется специфика воспитательных процессов, протекающих в семьях, где мать вступила в повторный брак. Рассматривается роль семьи как базового института формирования личности, исследуется смещение фокуса на супружескую подсистему в повторнобрачных семьях, систематизируются факторы риска и компенсаторные механизмы, влияющие на развитие ребенка. Обосновывается значимость адресной психолого-педагогической поддержки детско-родительского взаимодействия в условиях повторного брака.

Ключевые слова: повторный брак, семейное воспитание, детско-родительское взаимодействие, супружеские отношения, факторы риска, компенсаторные возможности.

Семья как фундаментальный институт воспитания: современные трансформации.

Воспитательная функция семьи признана базовой на протяжении всего существования человеческого общества. В современных условиях институт семьи и брака демонстрирует значительные изменения структурного и функционального характера. Исследователи фиксируют устойчивые тенденции, среди которых особое место занимают уменьшение доли официально регистрируемых первых браков, высокая распространенность разводов и, как следствие, увеличение доли повторных брачных союзов [4]. Для Российской Федерации характерны достаточно высокие показатели повторных браков, что обусловлено как демографическими процессами, так и социально-психологическими факторами.

Повторнобрачная семья привлекает все большее внимание представителей различных научных направлений. Если ранее данный феномен изучался преимущественно социологами, то в последние десятилетия активно развиваются психологические исследования, что связано с увеличением запросов на психологическое сопровождение членов таких семей [3]. Рост обращений за профессиональной помощью свидетельствует о наличии специфических трудностей, переживаемых участниками повторнобрачных отношений, и актуализирует задачу их всестороннего изучения.

Особенности распределения внимания в супружеской паре повторного брака.

Структура внутрисемейных отношений при повторном браке матери приобретает особую конфигурацию. Взаимодействие между членами семьи усложняется вследствие появления новых социальных ролей и статусных позиций [4]. Происходит расширение семейной системы за счет включения родственников нового супруга, что создает дополнительные сложности для выстраивания гармоничных взаимоотношений.

Наблюдается характерная для повторнобрачных семей тенденция к гипертрофированному вниманию к супружеской диаде. Женщина, уже имеющая опыт неудачного брака и решившаяся на создание нового союза, нередко испытывает повышенную потребность в подтверждении его успешности. Это стремление может приводить к тому, что потребностно-эмоциональная сфера ребенка оказывается на периферии родительского внимания, создавая риск возникновения депривационных состояний.

В диссертационном исследовании, посвященном проблемам воспитания в повторном браке, указывается на необходимость целенаправленной коррекции взаимодействия между родителями и

детьми [1]. Отмечается, что в рассматриваемых семьях нередко фиксируются искажения родительского поведения, обусловленные неопределенностью ролевых ожиданий в отношении нового супруга и его функций в воспитании ребенка.

Факторы, осложняющие воспитательный процесс.

Эмпирические данные позволяют выделить комплекс факторов, создающих риски для благополучного развития ребенка в повторнобрачной семье. Согласно результатам исследований, примерно в четверти случаев фиксируются выраженные конфликтные взаимодействия между ребенком и новым партнером родителя [4]. Данный показатель отражает высокую вероятность возникновения напряженности в отношениях между участниками семейной системы.

При изучении стилей воспитания в повторнобрачных семьях выявляются статистически значимые различия в отношении родителя к родным и неродным детям [2]. Эти различия проявляются в несогласованности воспитательных воздействий, отсутствии единства требований, эмоциональной отстраненности неродного родителя.

К числу значимых факторов, затрудняющих воспитательный процесс, относятся:

внутренний конфликт ребенка, связанный с необходимостью поддерживать отношения с обоими родителями (родным и неродным);

отсутствие в общественном сознании устоявшихся моделей поведения для членов повторнобрачных семей;

недостаточная определенность ролевых функций и границ внутри семейной системы.

Семьи, основанные на повторном браке, часто функционируют в условиях, которые можно охарактеризовать как «нормативная неопределенность» [4]. Отсутствие общепринятых культурных образцов поведения вынуждает членов семьи самостоятельно выстраивать правила взаимодействия, что нередко сопровождается конфликтами и взаимным непониманием.

Потенциальные возможности повторнобрачной семьи.

Наряду с рисками, повторнобрачная семья располагает специфическими возможностями, способными оказывать позитивное влияние на развитие ребенка.

Расширение социального кругозора. Ребенок получает возможность наблюдать различные варианты супружеского и детско-родительского взаимодействия, что может способствовать формированию более разнообразного поведенческого репертуара и гибких адаптационных стратегий.

Увеличение ресурсов поддержки. Включение в семейную систему новых членов создает дополнительные источники эмоциональной и практической помощи для ребенка.

Возможность компенсации предшествующего негативного опыта. При благоприятных условиях новый супруг матери может выступить в роли значимого взрослого, способствующего выстраиванию гармоничных отношений в системе «родитель-ребенок» [1].

Рост родительской рефлексивности. Матери, пережившие развод и вступившие в повторный брак, нередко демонстрируют более высокий уровень осознанности в вопросах воспитания и большую готовность к принятию психолого-педагогической помощи.

Повторный брак матери формирует особый контекст воспитания, характеризующийся повышенной сложностью и многозначностью внутрисемейных взаимодействий. Смещение акцента на супружеские отношения, конфликтная лояльность ребенка, неопределенность нормативных ожиданий составляют основные группы риска для личностного развития. Вместе с тем рассматриваемый тип семьи обладает существенным воспитательным потенциалом, реализация которого требует создания специальных психолого-педагогических условий. Представляется обоснованным вывод о необходимости разработки и внедрения программ поддержки детско-родительских отношений, направленных на гармонизацию взаимодействия всех членов семьи и обеспечение полноценного развития ребенка в условиях повторного брака.

Литература

1. Арнаутова, Е.П. Педагогическая коррекция детско-родительских отношений в условиях повторного брака матери: автореф. дис. ... канд. пед. наук. М.: МПГУ, 1995.

2. Клещёва, Е.А. Типы воспитания в повторнобрачных семьях // Вестник Полоцкого государственного университета. Серия Е, Педагогические науки. 2008. № 11. С. 94–98.

3. Клещёва, Е.А. Повторнобрачная семья как объект исследования в психологии // Вестник Брестского университета. Сер. 1. Филология. Педагогика. 2008. № 1(32). С. 90–96.

4. Курносова, Л.С. Повторные браки в экосистеме семьи // Вестник ННГУ им. Н.И. Лобачевского. Социальные науки. 2018. № 3(51). С. 121–126.

Жихарева Е.В.,
(канд. психол. наук. доцент, Бийский филиал им. В.М. Шукшина АлтГПУ, Бийск)
Дударева Е.А.,
(магистрант, Бийский филиал им. В.М. Шукшина АлтГПУ, Бийск)

Полоролевые особенности агрессивного поведения подростков воспитывающихся в конфликтной семье

Аннотация. В статье рассматривается проблема агрессивного поведения подростков из конфликтных семей в контексте полоролевых различий. Дано определение понятий «конфликтная семья», описаны основные риски воспитания в условиях хронического семейного неблагополучия. Представлены результаты эмпирического исследования, проведенного с помощью опросника Басса-Дарке на выборке подростков (n=16) в возрасте 10-16 лет. Выявлены статические значимые различия в структуре агрессивных проявлений: у девочек доминирует индекс враждебности, у мальчиков – индекс открытой агрессии. Сделаны выводы о необходимости дифференцированного подхода к психокоррекционной работе.

Ключевые слова: конфликтная семья, подростки, агрессивное поведение, враждебность, полоролевые особенности, опросник Басса-Дарке.

В современной психологической литературе понятие «конфликтная семья» трактуется как семья, для которой характерно наличие постоянных ссор, выяснение отношений и столкновений интересов между ее членами, отсутствие взаимопонимания и уважения, а также затяжные эмоционально-напряженные состояния. В отличии от проблемной или кризисной семьи, конфликтная семья может внешне выглядеть благополучной, однако внутренняя атмосфера в ней остается хронически нестабильной. В такой семье конфликты не выполняют конструктивную функцию поиска компромисса, а становятся стилем жизни, привычном для взросления ребенка.

Проживание в условиях перманентного конфликта провоцирует целый ряд серьезных психологических рисков для подростка. К числу таких рисков относится: повешенная тревожность, формирование невротических реакций, снижение самооценки, трудности в построении собственных межличностных отношений и, что особенно важно для данного исследования, высокий риск деструктивного поведения [4, с. 90]. Одним из наиболее ярких последствий воспитания в конфликтной семье является агрессия в поведении. Подросток, ежедневно наблюдающий модели враждебного взаимодействия, усваивает их как единственно возможный способ коммуникации, что в последствии проецируется на его отношения со сверстниками и обществом в целом [5].

А. Басс и А. Дарки, создавая свой опросник, дифференцировали понятия агрессии и враждебности. Под агрессией они понимали поведенческую реакцию, характеризующуюся проявлением негативных чувств через действие (физическое или вербальное), тогда как враждебность трактовалась или как когнитивно-эффективная установка, включающая негативные оценки людей и событий, обидчивость и подозрительность [1]. Данное разграничение представляется принципиально важным при анализе полоролевых особенностей агрессивного поведения подростков.

Целью данной работы является анализ полоролевых особенностей проявления агрессивного поведения у подростков, воспитывающихся в условиях конфликтной семьи, на основе эмпирических данных.

Исследование проводилось среди подростков, воспитывающихся в семьях с высоким уровнем конфликтности. Целевую аудиторию составили 16 детей в возрасте от 10 до 16 лет. Выборка была разделена по половому признаку: 9 девочек и 7 мальчиков. В качестве диагностического инструментария использовался опросник Басса-Дарке, позволяющий измерить уровень враждебности (шкалы «Обида» и «Подозрительность») и агрессии (шкала «Физическая агрессия», «Раздражение» и «Вербальная агрессия») [1].

Эмпирические данные, полученные в ходе тестирования по методике Басса-Дарке, были подвергнуты статистическому анализу. В группе девочек (n=9) средний показатель враждебности составил 7,44 балла при индивидуальном разбросе значений от 4 до 10 баллов. Средний показатель агрессии у девочек зафиксирован на уровне 4,77 балла (индивидуальные колебания от 2 до 6 баллов).

В группе мальчиков (n=7) выявлена иная картина. Средний уровень враждебности равен 6,0 баллам (диапазон значений от 5 до 8 баллов), тогда как средний индекс агрессии составил 5,57 балла (индивидуальные показатели варьируются от 3 до 8 баллов).

Сравнительный анализ позволяет утверждать, что девочки-подростки из конфликтных семей демонстрирует более высокий уровень враждебности (7,44 против 6,0), что свидетельствует о преобладании у них скрытых, когнитивно-эффективных форм агрессивного реагирования. В то же время мальчики-подростки из аналогичных условий значимо превосходят девочек по уровню открытой агрессии (5,57 против 4,77), что указывает на склонность к прямым поведенческим реакциям. Максимальный индивидуальный пик враждебности (10 баллов) зафиксирован в женской подгруппе, тогда как наивысший показатель агрессии (8 баллов) принадлежит испытуемому мужского пола.

Полученные данные согласуются с данными современных исследований. Так, в работе С. В. Остапчук и Е. Р. Тихоновой (2025) отмечается, что подростки, подвергшиеся домашнему насилию. Характеризуются высоким уровнем агрессивности, при этом характер агрессивных проявлений имеет половую специфику [4]. Исследование Elliot и коллег (2020) подтверждает, что подростки, наблюдающие насилие в семье, с высокой вероятностью вовлекаются в агрессивное поведение, что приводит к неблагоприятным психологическим исходам [3]. Кроме того, в работе Arrington и соавторов (2026) установлено, что семейные конфликты напрямую связаны с высоким уровнем агрессии и виктимизации подростков, при этом мальчики чаще проявляют открытую агрессию по отношению к сверстникам, а девочки более склонны к интернализации конфликта [5].

Важно отметить, что общие закономерности, выявленные на нашей выборке, соответствует данным масштабных исследований. В частности, А. В. Егорова с коллегами (2024) на выборке 10980 подростков показали, что физическая агрессия более выражена у лиц мужского пола, а враждебность и гнев – у лиц женского пола [2]. Наше исследование подтверждает эти выводы применительно к подросткам из конфликтных семей, что свидетельствует об устойчивости данных полоролевых паттернов независимо от семейного контекста.

Теоретической основой для понимания этих механизмов выступает теория социального научения А. Бандуры: наблюдение агрессивных моделей поведения в семье к их усвоению и воспроизведению в других социальных контекстах [3].

Таким образом, сравнение индивидуальных и групповых показателей позволяет сделать однозначный вывод: девочки-подростки из конфликтных семей в большей степени склонны к переживанию враждебности, в то время как мальчики-подростки из аналогичных условий демонстрируют более высокий уровень открытой агрессии. Это указывает на различную природу и направленность агрессивных реакций в зависимости от пола.

Полученные результаты подчёркивают необходимость дифференцированного подхода в психокоррекционной работе с подростками из конфликтных семей. Для девочек приоритетными должны стать методы, направленные на снижение эмоционального напряжения, проработку обид и формирование доверия к миру. Для мальчиков -обучение социально приемлемым способам выражения гнева, развитие самоконтроля и навыков конструктивного решения конфликтов.

Литература

1. Диагностика состояния агрессии подростков (опросник Басса-Дарке) / сост. С.А.Матвиенко. – М.:Инфоурок, 2021. – 12 с.

2. Егорова А.В., Иванов П.С., Смирнова К.Н. Половозрастные особенности проявления различных типов агрессии в старшем подростковом возрасте // Вестник Санкт-Петербургского университета. Психология. – 2024. – Т. 14, № 2. – С. XX-XX.

3. Elliot A.N., Alexander A.A., Pierce M.C., Jarman C.N. Family Violence, Sibling, and Peer Aggression During Adolescence: Associations With Behavioral Health Outcomes // Frontiers in Psychiatry. – 2020. – Vol. 11. – Article 26. – DOI 10.3389/fpsyt.2020.00026.-URL: https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/fpsyt.2020.00026/full

4. Остапчук С.В., Тихонова Е.Р. Различия между подростками, к которым применялось и не применялось насилие в семье, по выраженности личностных свойств и состояний // Вестник Полоцкого государственного университета. Серия Е, Педагогические науки. – 2025. – №2(44).- С. 88-91. – DOI 10.52928/2070-1640-2025-44-2-88-91.

5. Arrington M.N., Nishina A., Hostinar C.E., Guyer A.E. Identifying patterns and predictors of social health in adolescence using data from the Adolescent Brain Cognitive Development Study // Developmental Psychology. – 2026. – Vol. 62(3). – P. 412-425. – DOI 10.1037/dev0002139.

Жумабаева С.Г.,
(аспирант кафедры общей и социальной педагогики
ФГБОУ ВО «Алтайский государственный педагогический университет», г. Барнаул)

Проектирование творческой среды школы как инструмент профессионального развития педагогов

Аннотация: в статье представлен теоретический анализ концептуальных основ проектирования творческой среды школы как инструмента профессионального развития педагогов. В работе обоснована необходимость перехода от традиционных моделей профессионального развития педагогов к проектированию творческой образовательной среды. Представлены ведущие направления профессионального развития педагогов и предложены пути их актуализации в соответствии с вызовами информационного общества.

Ключевые слова: образовательная среда, педагог, профессиональное развитие, проектирование, творческая среда школы.

В современных условиях профессиональное развитие педагогов становится одной из ключевых задач образовательной политики. Эффективность работы учителя напрямую связана с качеством образовательной среды, в которой он реализует свой потенциал. В этом контексте особую значимость приобретает проектирование творческой среды школы, способной не только обеспечивать комфорт и мотивацию педагогов, но и выступать инструментом их профессионального роста.

Значение творческой среды школы для профессионального развития педагогов заключается в том, что она выступает мощным стимулом для постоянного повышения их профессионального уровня, самоорганизации, творческой самореализации и самообразования. В такой атмосфере педагог овладевает новыми компетенциями, что способствует не только личностному росту, но и формированию инновационного образовательного процесса. Современные исследователи отмечают, что педагогическое творчество не возникает само по себе. Для его развития необходимы благоприятная культуротворческая атмосфера, стимулирующая среда, объективные и субъективные условия, а также поддержка со стороны коллектива и администрации. Творческая среда позволяет педагогу организовывать общение с учащимися как творческий процесс, стимулировать их инициативу и самостоятельность, а также управлять собственным эмоционально-психологическим состоянием, что положительно сказывается на эффективности образовательного процесса. Важность развития творческого потенциала педагогов подчёркивают такие исследователи, как В. А.

Сластёнин, Н. В. Кузьмина, М. М. Поташник, проблеме проектирования и моделирования творческой среды посвящены работы В.А. Ясвина.

В.А. Ясвин определяет образовательную среду как систему влияний и условий формирования личности, а также возможностей для её развития, содержащихся в социальном и пространственно-предметном окружении. Автор выделяет три основных компонента среды: пространственно-предметный, социальный, психодидактический [7].

В.А. Ясвин под проектированием среды понимает целенаправленный процесс создания условий, способствующих развитию всех субъектов образовательного процесса. Творческая среда школы предполагает не только наличие материальных ресурсов, но и особую атмосферу поддержки, сотрудничества, свободы самовыражения и профессионального диалога.

Проблемам профессионального развития педагогов посвящены исследования Э. Ф. Зеер, А. К. Марковой, Н. В. Кузьминой, в которых рассматриваются структура профессиональной компетентности, этапы и условия её формирования, методы психолого-педагогического сопровождения педагогов, изучаются акмеологические основы профессионального мастерства педагога.

Прикладные аспекты профессионального развития представлены в работах А.Д. Вебстэр, Е.В. Дудышевой, Н.В. Климцевой, Т.С. Комаровой, Е.Б. Манузиной и др. Авторы исследуют такие аспекты, как управление профессиональным развитием педагогов средствами конкурсов профессиональных достижений, раскрывают возможности сетевой организации непрерывной профессионализации педагогов на основе системы межрегионального дополнительного образования, характеризуют факторы профессионального развития сельских учителей и актуализируют ресурсы образовательной организации [1, 3, 4, 5, 6].

Современные исследования подчёркивают, что профессиональное развитие педагога невозможно без создания условий для рефлексии, обмена опытом, проектной и исследовательской деятельности. Ключевыми направлениями развития современного педагога являются:

- освоение цифровых и инновационных инструментов (искусственный интеллект, виртуальная реальность);
- развитие soft skills (гибкость, коммуникация, креативность);
- непрерывное обучение через практику, рефлексию и сотрудничество;
- внедрение проектных и диалоговых форм работы [2].

Исследования показывают, что мотивация к профессиональному росту формируется в среде, где педагог ощущает поддержку, имеет возможность для самореализации и профессионального диалога. Важную роль играет стимулирующая модель, которая способствует профессиональному развитию педагогов (поддержка инициатив, создание команд, организация рефлексивных площадок) оказывается более эффективной, чем исполнительская.

Творческая среда школы – это среда профессионального роста педагогов. В такой среде реализуются следующие функции:

- мотивационная – создание условий для внутренней мотивации к развитию;
- рефлексивная – организация площадок для анализа и обсуждения педагогического опыта;
- коммуникативная – развитие профессиональных сообществ, обмен практиками;
- инновационная – поддержка внедрения новых педагогических технологий и методов [7].

Проектирование творческой среды требует учёта индивидуальных особенностей педагогов, их профессиональных интересов и запросов. Важно создавать условия для совместной проектной деятельности, исследовательских групп, профессиональных дискуссий, что способствует формированию профессиональной идентичности и устойчивости к профессиональным деформациям.

Анализ исследований по проблеме позволил выделить наиболее результативные направления проектирования творческой среды:

- организацию творческих лабораторий, мастерских, проектных групп;

- внедрение форматов наставничества и тьюторства;
- создание цифровых платформ для обмена опытом и ресурсами;
- регулярное проведение семинаров, тренингов, педагогических мастерских;
- развитие культуры обратной связи и рефлексии

Особое внимание уделяется формированию культуры доверия, открытости и поддержки инициатив педагогов. Это способствует не только профессиональному росту отдельных учителей, но и развитию всей образовательной организации как инновационной системы.

Проектирование творческой среды школы – это стратегический инструмент профессионального развития педагогов. Такой подход позволяет не только повысить качество образования, но и создать условия для устойчивого профессионального роста учителей, их самореализации и формирования профессиональной идентичности.

Литература

1. Вебстэр, А.Д. Управление профессиональным развитием педагогов средствами конкурсов профессиональных достижений / А.Д. Вебстэр, Е.Б. Манузина // Развитие личности в образовательном пространстве : Материалы XXI-ой Всероссийской с международным участием научно-практической конференции, посвященной 200-летию со дня рождения К.Д. Ушинского и Году педагога и наставника, Бийск, 25 мая 2023 года. – Бийск: Алтайский государственный гуманитарно-педагогический университет имени В.М. Шукшина, 2023. – С. 79-84.

2. Гаврутенко, Т.В. Нейродидактика как основа развития инновационного иерархизированного мышления педагогов / Т. В. Гаврутенко, Е. Б. Манузина, О. В. Попова // Военно-правовые и гуманитарные науки Сибири. – 2025. – № 3(25). – С. 102-111.

3. Дудышева, Е.В. Сетевая организация непрерывной профессионализации педагогов на основе системы межрегионального дополнительного образования / Е.В. Дудышева, Е.Б. Манузина // Научные исследования и разработки. Социально-гуманитарные исследования и технологии. – 2024. – Т. 13, № 3. – С. 60-67.

4. Климцева, Н.В. Факторы профессионального развития сельских учителей / Н.В. Климцева, Е.Б. Манузина // Вестник Набережночелнинского государственного педагогического университета. – 2021. – № S5-1(34). – С. 60-62.

5. Комарова, Т.С. Непрерывное профессиональное развитие педагога: актуализация ресурсов образовательной организации / Т.С. Комарова, Ю.А. Лях, С.А. Тращенкова // Человек и образование. 2023. – №2. – С. 144-153.

6. Манузина, Е.Б. Условия эффективного управления методической работой образовательной организации / Е.Б. Манузина, Н.И. Трубникова, А.Ю. Чуфенева // Гуманизация образования. – 2021. – № 3. – С. 41-52.

7. Ясвин, В.А. Школьная среда как предмет измерения: экспертиза, проектирование, управление / В.А. Ясвин М.: Народное образование, 2019. – 448 с.

Загорюк И.Г.,
(учитель-логопед, МБОУ «Гимназия №2» дошкольные группы, Бийск)

Развиваем словарный запас дошкольника

Аннотация. Данная статья раскрывает эффективные приемы, используемые в работе с дошкольниками по развитию словарного запаса.

Ключевые слова: развитие словарного запаса, дошкольники, обогащение словаря, активизация словаря, речевые игры.

Одним из существенных показателей гармоничного развития ребёнка является его словарный запас – тот объём слов, которым он пользуется в процессе общения и обучения.

Своевременное развитие словаря — один из важных факторов подготовки к школьному обучению. Дети, не владеющие достаточным словарным запасом, испытывают большие трудности в обучении, т.к. не находят подходящих слов для выражения своих мыслей. Именно поэтому научить детей дошкольного возраста правильно выражать свои мысли– является важнейшей целью, которая стоит перед педагогами и родителями.

Дошкольный возраст – период быстрого обогащения словаря. Его рост напрямую зависит от условий жизни и воспитания. Первые осмысленные слова появляются у ребенка к концу первого года жизни, а в 6 – 7 лет в обиходе ребёнка насчитывается до 3500 – 4000 слов.

Весь словарный запас ребёнка можно разделить на две большие части – это активный словарь ребёнка и пассивный словарь ребёнка.

Активный словарный запас ребёнка – это те слова, которые ребёнок не только понимает, но и использует в своей речи регулярно. Пассивный словарь ребёнка – это те слова, значение которых ребёнок понимает, но не применяет эти слова в своей повседневной речи.

Очень часто бывает так, что дети знают слово, но не использует его в своей речи. Это связано с тем, что они не совсем чётко представляют себе значения этих слов и сферу их употребления. Поэтому важно отслеживать наличие «мёртвых» слов в лексиконе дошкольника и «переводить» их из пассивного словаря в активный.

Для этого необходимо:

1. Объяснить значение «мёртвого» слова, проговорить его чётко несколько раз. Таким образом, произношение слова закрепится в памяти речевого аппарата ребёнка.

2. Чаще употреблять слово в нужной ситуации. Желательно также подобрать строчки литературных произведений, в которых это слово употребляется и его значение легко понять из контекста.

Как развивать словарь ребенка?

Работа над развитием словаря должна проходить по нескольким направлениям:

• обогащение словаря новыми словами (разными частями речи);

- Как показывает практика, дети неплохо владеют предметным словарём (называют предметы и явления). Гораздо хуже обстоят дела с называнием действий, свойств предметов, развитием умения сравнивать, противопоставлять.

• уточнение словаря (точного соотнесения слова с реальным объектом мира);

• активизация словаря (дети должны не просто запомнить новые слова, но и уметь свободно ими пользоваться);

• устранение из речи детей нелитературных слов (диалектные, просторечные, жаргонные).

Обогащение словаря осуществляется во всех видах детской деятельности: при ознакомлении с окружающим, через общение со взрослыми, наблюдения, рассматривание и описание картин, картинок, игрушек и различных предметов; просмотр фильмов обязательно с последующим обсуждением; чтение художественных произведений; и через дидактические игры. Важно помнить! **Заучивать слова с дошкольником неэффективно, только обыгрывание, реальное применение в различных ситуациях и играх,** поможет ребенку усвоить новые слова.

Не стоит забывать правила! Читая вслух дошкольнику, обязательно обращайте внимание на следующие моменты:

• чётко и ясно произносите слова, соблюдая правильную постановку ударений и артикуляцию;

• обязательно поясняйте значения незнакомых слов, встречающихся в тексте, обращайте внимание на их произношение, в случае необходимости, на следующий день повторите новые слова, попросив ребёнка пояснить их значения.

Чтение книг обеспечит полноценное развитие словарного запаса детей дошкольного возраста, и очень важно, чтобы дети полюбили читать книги. Привив у ребёнка любовь к чтению, вы не

только обеспечите качественный источник пополнения его словарного запаса, но и поспособствуете развитию навыков грамотного письма.

С помощью игр и упражнений можно помочь ребёнку освоить все части речи**,** научиться употреблять их точно и правильно, без ошибок. Игры должны быть: интересными, доступными,

не продолжительными, картинки – цветными. В словесных играх хорошо использовать предмет (мяч, микрофон, корзина) – которые будут стимулировать детей к ответу.

Игры и задания для расширения словарного запаса:

1. «Обобщающие слова».

1) Ребенку предлагается назвать фрукты..., мебель..., птиц..., овощи..., одежду...

2) Ребенку предлагается назвать одним словом: сосна, береза, клен - это...

2. **«Назови по-разному».** Покажите ребенку игрушечного зайца и попросите его назвать эту игрушку по-разному: зайка, зайчик, зайчонок и т.д.

3. «Четвертый лишний». Ребенок должен назвать, что лишнее, и объяснить почему.

Например, волк - коза - лиса - заяц. Лишняя коза, т.к. это не дикое животное, а домашнее.

4. «Шаги» (кто быстрее доберется до финиша, расстояние не более 8-10 шагов). Оговаривается тема шагов: называем «все круглое». Каждый игрок может сделать шаг, назвав какой-нибудь предмет круглой формы (мяч, яблоко, арбуз, колобок, колесо, руль). Темы могут быть различными: «все горячее», «все мокрое», «тяжёлое» и т.д.

5. «Подбери слово». Ребенку предлагается подобрать слово на какой-либо звук, сначала - любые слова, а потом – сужаем границы до лексической темы. «Назови фрукты, названия которых начинаются со звука А» (апельсин, абрикос, ананас...).

6. **«Я знаю 3(4,5) части предмета»**. Эта игра позволяет вводить в **словарь** ребенка названия не только предметов, но и их деталей и частей. «Вот автомобиль, а что у него есть?» — «Руль, сиденья, дверцы, колеса, мотор.» — «А что есть у дерева?» — «Корень, ствол, ветки, листья.

7. «Назови, какой...». Образование прилагательных. Сок сделан из яблок, значит он яблочный, варенье из яблок - яблочное и т.д.

8. Упражнения со словами действиями.

Попросите ребенка ответить на вопросы.

- Что умеет делать кошка? (Лакать (молоко), царапаться, мяукать, мурлыкать, играть, лежать, смотреть, стоять и т.д.).

- Что любит делать щенок? Бегать, грызть (кость), гоняться (за кошкой), играть, прижиматься…

- Ворона каркает, а сорока…

- Петух кукарекает, а курица…

9. «Ответь на вопрос» «Что бывает высоким?» — «Дом, дерево, человек.» — «А что выше — дерево или человек? Может ли человек быть выше дерева? Когда? Или: «Что бывает широким?» — «Река, улица, лента.» — «А что шире — ручеек или река?»

Так дети учатся сравнивать, обобщать, начинают понимать значение отвлеченных **слов** «высота», «ширина» и др. Можно использовать для игры и другие вопросы, которые помогают освоить свойства предметов: что бывает белым? Пушистым?

10. «Посчитай». Считаем все, что можно посчитать, правильно проговаривая окончания в словах. Например, одно яблоко, два яблока… пять яблок. Можно добавить прилагательное: одно красное яблоко, два красных яблока... пять красных яблок и т.д.

11. «Скажи наоборот». Взрослый называет какое-либо слово, а ребенок подбирает «слово наоборот»: смех - ..., лето - ..., день - ..., холод - ..., север - ...; пришел - ..., нырнул - ..., спрятал - …; широкий - ..., маленький - ..., богатый - ...; далеко - ..., высоко - ..., хорошо - ..., быстро -….

Слон большой, а комар…, камень тяжёлый, а пёрышко…, лев смелый, а заяц… молоко жидкое, а сметана…

Заданий, позволяющих эффективно пополнять и развивать словарный запас дошкольников

очень много, выбирайте из них те, выполнение которых доставят детям удовольствие. Своевременное развитие словарного запаса детей дошкольного возраста позволит им легко овладевать навыками правильной связной речи, а также поспособствует в будущем гармоничному развитию их интеллекта и логического мышления.

Литература

1. Алексеева М.М. Речевое развитие дошкольников / М.М. Алексеева, В.И. Яшина; - М.: Академия, 2000. – 159 с.

2. Герасимова А.С. Уникальное руководство по развитию речи / А.С. Герасимова //Под ред. Б.Ф. Сергеева. – 2-е изд.; - М.: Айрис-Пресс, 2004. – 160 с.

3. Пичугина Е.А. Речевые игры в группе и на прогулке / Е.А. Пичугина // Воспитатель ДОУ. – 2008. - № 6. - С. 52-54.

Зайцева А.Г.,
научный руководитель – канд. пед. наук, доцент Н.А. Першина
(Бийский филиал им. В.М. Шукшина АлтГПУ, Бийск)

Формирование представлений о родном крае у младших школьников с ЗПР

Аннотация: в статье представлены результаты педагогического эксперимента по формированию представлений о родном крае у младших школьников с ЗПР в инклюзивном классе. Результаты эксперимента позволяют сделать вывод, что включение в уроки окружающего мира краеведческого материала, использование индивидуальных заданий для обучающихся с ЗПР без отрыва детей от общей работы коллектива способствует повышению уровня знаний о малой родине и ориентации в пространстве.

Ключевые слова: задержка психического развития, начальная школа, инклюзивный класс, патриотическое воспитание, окружающий мир.

В настоящее время дети с задержкой психического развития (ЗПР) составляют самую многочисленную группу среди учеников с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ), обучающихся в массовой школе. Задачей учителя инклюзивного класса является создание оптимальных условий для усвоения общеобразовательных дисциплин, воспитания, социализации и адаптации детей с ОВЗ в нормотипичной среде.

Патриотическое воспитание и повышение уровня знаний обучающихся о своей малой родине является одним из важных вопросов современного образования. В то же время одной из задач реализации адаптированной образовательной программы начального общего образования для детей с ЗПР является «включение обучающихся в процессы познания и преобразования внешкольной социальной среды (населенного пункта, района, города)», делается акцент на становлении социальных отношений обучающихся с ЗПР в том числе через расширение представлений «о целостной и подробной картине мира, упорядоченной в пространстве и времени» и «накопление знакомых и разнообразно освоенных мест за пределами дома и школы» [1]. Необходимость формирования представлений о родном крае у детей с ЗПР обусловлена особенностями данной нозологической группы, у которой наблюдаются трудности в ориентировке в пространстве и во времени. Это связано с замедленным развитием временных и пространственных представлений, ограниченной восприимчивостью, недостаточной дифференцированностью восприятия, неустойчивостью внимания, затруднениями в сравнении, обобщении, абстрагировании, установлении связей [2]. Знание улиц, достопримечательностей родного города и региона поможет

младшему школьнику с ЗПР свободнее ориентироваться в окружающем пространстве, представление об истории и культуре края способствует расширению кругозора, повышению уровня пространственно-временных представлений, воспитанию патриотических чувств и лучшей культурной и бытовой адаптации.

Экспериментальная работа, направленная на формирование представлений о родном крае у младших школьников с ЗПР, проводилась на базе МБОУ «СОШ №20 с углубленным изучением отдельных предметов» г. Бийска в 3Б и 3В инклюзивных классах, в каждом из которых обучаются по два ребенка с ЗПР.

Целью педагогического эксперимента было повышение уровня сформированности представлений о родном крае у младших школьников с ЗПР в условиях инклюзивного класса.

На первом этапе экспериментальной работы была проведена диагностика уровня сформированности представлений о родном крае с использованием методики, предложенной Т.Г. Кобзевой [3]. Результаты диагностики в экспериментальной группе (3Б класс, 16 чел.) выявили низкий уровень знаний о родном крае у девяти учеников, в том числе у детей с ЗПР, средний уровень у шести и высокий уровень у одного; в контрольной группе (3В класс, 19 чел.) низкий уровень у десяти, в том числе у обучающихся с ЗПР, средний уровень у семи и высокий у двух человек. Дети с ЗПР в обеих группах не смогли указать свой адрес, затруднялись описать природу края; на вопрос о достопримечательностях родного города или не отвечали, или называли знакомые места (игровая комната, магазин), не проявляли эмоционального интереса к малой родине; однако двое обучающихся из контрольной группы и один из экспериментальной верно указали герб города.

Многие ученики, не имеющие ОВЗ, отвечали на вопросы некорректно (например, писали ответ на предыдущий вопрос в строке ответа на вопрос следующий). Успешные в предметных курсах обучающиеся проявили незнание герба родного города, своего адреса, имели представление о достопримечательностях, но затруднялись определить их местоположение, хотя могли ответить на более сложные вопросы. В качестве достопримечательностей родного города некоторые обучающиеся называли море, горы, остров Пасхи, Небесный Мост и т.п., что свидетельствует о невнимательности при чтении вопроса или о слабой ориентации в пространстве, недостатке представлений не только о малой родине, но и о родной стране. Дети, набравшие малое количество баллов, часто правильно отвечали на простые вопросы (название города, края, адрес, выбор городского памятника из нескольких), но затруднялись описать природу родного края, возможность личного вклада в улучшение состояния города.

На втором этапе была проведена серия уроков окружающего мира, направленных на повышение знаний обучающихся о малой родине. Уроки соответствовали текущей программе и учебнику, но материал был расширен посредством включения краеведческих данных.

На уроках были освещены такие темы, как природа родного края, семейные традиции, вклад родного города в победу в Великой Отечественной войне, символика города и края, родной край на карте России, знаменитые земляки, экология и природные богатства региона, достопримечательности. Акцент ставился на пробуждение интереса к родному краю посредством вовлечения обучающихся в совместную практическую деятельность и создания в процессе ознакомления и закрепления материала ситуаций успеха. Дети с ЗПР работали вместе со сверстниками в парах и группах, получали индивидуальные задания, которые могли выполнить (например, подписать, срисовать, заполнить шаблон) и которые являлись их вкладом в общее дело.

На заключительном этапе при повторной диагностике был сделан вывод об эффективности проведенной работы. В экспериментальной группе низкий уровень сформированности представлений о родном крае показали шесть человек, средний – семь, высокий – три. Дети с ЗПР смогли назвать свой адрес и 2-3 достопримечательности родного города, в ответах на вопрос анкеты «Что ты можешь сделать для своего края?» демонстрировали заинтересованность и понимание своих возможностей. Их показатели качественно улучшились: один ребенок с ЗПР вышел на средний уровень, результаты второго изменились с 5 до 7 баллов.

В контрольной группе результаты нормотипичных детей несколько улучшились (у девяти человек низкий уровень, у девяти – средний, у двух – высокий), однако дети с ЗПР не продемонстрировали повышения уровня сформированности представлений.

Результаты проведенного исследования показали, что целенаправленная работа по формированию представлений о родном крае повышает уровень ориентации в пространстве младших школьников с ЗПР, улучшает их коммуникативные способности, а также усиливает интерес обучающихся друг к другу через формирование их самоидентификации как жителей одного края.

Литература

1. Федеральная адаптированная образовательная программа начального общего образования для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья // Информационно-правовой портал «Гарант.ру». [Электронный ресурс] URL: https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/406486955/?ysclid=mm69r4lpp0249073949 (Дата обращения: 28.03.2026).

2. Маркелова, Ю.И. Методические рекомендации «Особенности обучения и психолого-педагогического сопровождения детей с ЗПР в условиях ФГОС обучающихся с ОВЗ. Часть 2 / Ю.И. Маркелова, Н.А. Монахова, М.В. Крайнова, Н.И. Кольчугина. – Иваново, 2020. – 47 с.

3. Кобзева, Т.Г. Развитие у детей 5-7 лет интереса к познанию истории и культуры родного края в проектной деятельности: дисс. канд. пед. наук: 13.00.01 / Т.Г. Кобзева. – Волгоград, 2014. – 347 с.

Зотова Т.Н.,
(кандидат педагогических наук, доцент, учитель-логопед,
учитель-дефектолог, МБОУ СОШ №3, Бийск)
Симахина Н.Г.,
(учитель начальных классов, учитель-логопед
МБОУ «Усть-Катунская ООШ», Усть-Катунь)

Коррекция нарушений письма у детей младшего школьного возраста с задержкой психического развития в процессе логопедического сопровождения

Аннотация. В статье рассматриваются вопросы, связанные с коррекцией нарушений письма у детей младшего школьного возраста с задержкой психического развития в процессе логопедического сопровождения.

Ключевые слова. Коррекция, нарушения письма, дети младшего школьного возраста, задержка психического развития, логопедическое сопровождение.

В соответствии с федеральным законом «Об образовании в Российской Федерации» распространение процесса инклюзии обучающихся с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) в общеобразовательных школах представляет собой реализацию их прав на получение образования [1]. Среди школьников с ОВЗ большую долю имеют дети с задержкой психического развития (ЗПР), которая негативно влияет на овладение процессом письма в начальной школе и в дальнейшем на эффективное усвоение грамматического строя русского языка, полноценное развитие связной речи, овладение необходимым словарным запасом и др. Своевременная коррекция нарушений письма у детей младшего школьного возраста с задержкой психического развития, обучающихся в системе инклюзивного образования, может и должна проходить в начальной школе.

Процесс логопедического сопровождения позволяет устранять нарушения письма наиболее эффективно, поскольку предполагает систематическую работу учителей и соответствующих специалистов.

Исследования, проводимые Центром речевых технологий (г. Москва), показали, что сегодня в начальной школе до 50% школьников испытывают специфические трудности в овладении письмом [2]. У многих обучающихся данные нарушения сохраняются и в старших классах.

Нарушения письма – это не изолированное нарушение: первичный дефект определенного функционального контроля, вызывающий трудности письма, обязательно сказывается и на состоянии других психических функций, в состав которых он входит. Нарушения письма рассматриваются как недочеты, проявляющиеся в стойких, повторяющихся ошибках, обусловленных несформированностью высших психических функций, участвующих в процессе письма.

Выделяются особенности типичных ошибок: наблюдаются у детей школьного возраста; характерны стойкость, многочисленность, повторяемость и сохранность; могут быть связаны с педагогической запущенностью, нарушением внимания и контроля; связаны с несформированностью дифференциации фонем на слух и в произношении, слогового и фонематического анализа и синтеза, лексико-грамматического строя речи, оптико-пространственных функций и т.п. Многолетний опыт логопедического сопровождения показывает, что наиболее распространенные ошибки у обучающихся следующие: искаженное написание букв, замены рукописных графически сходных букв или обозначающих фонетически сходные звуки, искажения звукобуквенной структуры слова (перестановки, пропуски, добавления, персеверации, контаминации букв, слогов), искажения структуры предложения: раздельное написание слова, слитное написание слов, контаминации слов, аграмматизмы на письме.

Логопедическое сопровождение представляет собой целостную систему взаимодействия участников образовательного процесса по созданию педагогической среды, направленной на своевременную профилактику и коррекцию речевых нарушений. Особое значение оно приобретает в преодолении нарушений письма, так как направлено на создание специальных условий для успешного обучения и развития школьников. Логопедическое сопровождение младших школьников с ЗПР строится в соответствии с федеральным государственным образовательным стандартом начального общего образования, примерным положением об оказании логопедической помощи в организациях, осуществляющих образовательную деятельность №Р-75 (от 6 августа 2020 г.), положением об оказании логопедической помощи в организациях, осуществляющих образовательную деятельность на территории Алтайского края №23-02/23/2585 (от 30.12.2020 г.) и программой логопедического сопровождения образовательной организации. Основным специалистом является учитель-логопед, который осуществляет сопровождение и координацию действий педагога-психолога, учителя начальных классов и учителя-дефектолога. Эффективность логопедического воздействия усиливается при включении родителей в данную работу.

В обязанности учителя-логопеда входит входная и заключительная логопедическая диагностика младших школьников с ЗПР, выявление нарушений устной и письменной речи, проведение коррекционно-развивающих логопедических занятий, оказание консультативной помощи родителям и педагогам, работающим с обучающимися с ЗПР. В случае необходимости учитель-логопед проводит текущую диагностику в течение учебного года с целью отслеживания промежуточных результатов коррекционно-развивающей логопедической работы.

Целью логопедического сопровождения является создание условий для коррекции нарушения письма у младших школьников с ЗПР. Задачи: 1) профилактика, своевременное выявление и преодоление отклонений в развитии речи детей с ЗПР; 2) осуществление диагностики нарушений письма; 3) разработка и реализация программы коррекции нарушений письма.

Сроки логопедического сопровождения находятся в прямой зависимости от выраженности у обучающихся дефектов, их индивидуальных особенностей, условий общения в школе и семье. Они

могут варьироваться от 5 месяцев и более. По мере завершения коррекционно-развивающей работы и коррекции нарушения письма у школьников на освободившиеся места зачисляются другие обучающиеся. В течение всего логопедического сопровождения учитель-логопед дает родителям рекомендации по организации выполнения домашних заданий, закрепления и отработки проведенных упражнений и др.

Таким образом, письмо и письменная речь, являясь «базой» всего обучения, вызывает значительные затруднения у младших школьников с ЗПР и оказывает отрицательное воздействие на усвоение школьной программы, а также влияет на процесс их социальной адаптации. Овладение письмом – это сложная умственная деятельность, которая требует определенной степени зрелости многих психических функций детей и уровня сформированности фонетико-фонематических процессов и лексико-грамматического строя речи у них. Письменная речь в отличие от устной формируется только в условиях целенаправленного обучения. Нередко недостатки звукопроизношения, фонематического и лексико-грамматического развития выражаются на письме в виде смешения букв, искажения слоговой структуры слов, ошибок в словообразовании, согласовании и управлении, в бедности синтаксических построений в письменной речи учащихся. Основная задача учителя-логопеда состоит в том, чтобы своевременно выявить и предупредить нарушения письменной речи.

Литература

1. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 №273-ФЗ (с изменениями от 19.12.2023). – Режим доступа: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/ (дата обращения: 16.04.2026).

2. Центр речевых технологий. – Режим доступа: http://logo-tech.ru/dysgraphia (дата обращения: 14.04.2026).

Зырянова И.П.,
(старший преподаватель кафедры иностранных языков,
Бийский филиал им. В.М. Шукшина АлтГПУ, г. Бийск)
Нетреба Е.П.,
(старший преподаватель кафедры иностранных языков,
Бийский филиал им. В.М. Шукшина АлтГПУ, г. Бийск)

Эффективные способы формирования навыков функциональной грамотности на уроках английского языка в младшей школе

Аннотация: В статье рассматриваются некоторые эффективные приемы формирования и развития функциональной грамотности младших школьников при изучении иностранного языка. Авторы предлагают конкретные методические приемы, игровые технологии и заданий, которые помогают перенести языковые знания из разряда абстрактных правил в практическую навыки общения и решения реальных жизненных задач.

Ключевые слова: функциональная грамотность, начальная школа, читательская грамотность, математическая грамотность,

Современное образование выделяет среди ключевых целей обучения формирование функциональной грамотности. Под функциональной грамотностью обычно понимают умение применять в жизни знания и навыки, полученные в школе.

Подробно эволюция понятия «функциональная грамотность» рассмотрена в статье Богомазовой А. Е., в которой автор показала этапы развития понятия «грамотность» начиная с 1957

года до наших дней. Автор делает вывод, что функциональная грамотность — это «исторически обусловленный, социально ориентированный этап развития общей грамотности, который делает акцент на прикладном, ситуационном применении базовых навыков для успешной адаптации и жизнедеятельности человека в быстро меняющемся мире» [2].

Рассмотрим понятие функциональной грамотности применительно к урокам иностранного языка.

Что такое функциональная грамотность на уроке английского языка?

Опираясь на определения, данные в статье А.Е. Богомазовой, примем в качестве ориентира следующее определение: функциональная грамотность на иностранном языке это умение применять знания и навыки, полученные на уроках иностранного языка в реальных жизненных ситуациях. Это означает, например, что выпускник младшей школы по окончании курса может:

- Понять вывеску на улице или этикетку на продукте;
- Найти нужную информацию в детском расписании или афише;
- Заполнить простую анкету или открытку;
- Выразить элементарную просьбу, мнение или благодарность в аутентичной ситуации.

Функциональная грамотность на уроке иностранного языка включает несколько компонентов: читательская грамотность (работа с информацией), математическая грамотность, социально-коммуникативная грамотность, глобальные компетенции и медиаграмотность.

Как отмечает Е.А. Аверьянова «Читательская грамотность – это базовое направление функциональной грамотности. Какое бы задание не получил обучающийся, самое первое что ему нужно сделать – это прочитать задание» [2].

Для формирования и развития читательской грамотности на иностранном зыке полезно использовать короткие аутентичные тексты разных жанров, например, расписание уроков. Задание на изучаемом языке может быть сформулировано следующим образом: «Посмотри на расписание. Какой урок будет в понедельник в 10:00?» или «В какой день у тебя урок музыки?» и т.д. Подобным образом формулируются задания для работы с меню в школьной столовой или кафе: «Что ты можешь купить на обед на те деньги, которые у тебя есть? (сумма оговаривается в задании)», изучить приглашение на вечеринку и т.д. и ответить на вопросы «В какое время начнется вечеринка?», «Вечеринка будет в кафе или у приятеля дома?», изучить афишу к фильму, мультфильму, спектаклю и назвать время спектакля, место (театр, кинотеатр). Игровые методы также эффективно способствуют развитию читательской грамотности, например, игра «Охота за информацией: учитель заранее развешивает 5-7 разных объявлений по классу. У каждого ребенка индивидуальная карточка с вопросами. Нужно «пробежать», найти объявление и понять, где спрятан ответ.

Развитию математической грамотности на уроках иностранного языка способствуют игры в магазин (какая сумма нужна, чтобы купить товары, сколько будет сдача с большей суммы и т.д.), анализ кулинарных рецептов (например, на салат на 2 человека нужен 1 огурец и 2 томата, сколько овощей нужно, чтобы приготовить салат на компанию из 6 человек), задания, преподающее расчет времени в разных ситуациях (рассчитать сколько минут нужно потратить на занятия в кружках и т.д.).

Социально-коммуникативная грамотность реализуется через умение решать бытовые ситуации: ты потерялся в супермаркете/ зоопарке/ парке аттракционов. Подойди к взрослому (на уроке эту роль может играть учитель) и скажи на иностранном языке: «Простите, я не могу найти маму/ папу/ бабушку/дедушку и т.д.», у тебя нет карандаша нужного цвета, попроси на иностранном языке карандаш у одноклассника.

Сегодня младшие школьники активно пользуются мобильным телефоном и интернетом, поэтому задания, связанные с использованием гаджетов, будут не только полезны с точки зрения формирования функциональной грамотности, но будут интересны учащимся, а значит эффективны. Здесь подойдут задачи на понимание интерфейса: изучение кнопок в играх и приложениях: «ИГРА»,

«ПАУЗА», «НАСТРОЙКИ», «ВЫХОД, задание может выглядеть так: «Нарисуй пульт для игры (сделай модель пульта/ телефона) и подпиши кнопки на иностранном языке». Важно формировать у учащихся начальных классов безопасное поведение в сети интернет, для достижения этой цели актуальными заданиями будут ситуация, где следует проявить критическое мышление и правильно и безопасно отреагировать на иностранном языке: «Прочитай сообщение от незнакомца, будешь ли отвечать? безопасно ли это?».

Полученные навыки целесообразно закрепить через проведение тематических уроков-квестов, рассмотрим пример сценария подобных уроков приведем ниже.

Урок по теме «Поездка в зоопарк».

1. Станция «Карта»: Ученикам необходимо посмотреть карту зоопарка и сказать, где находится отдел рептилий (или птиц и т.д.), где туалет, где кафе определить маршрут по зоопарку.

2. Станция «Билет»: Ученики анализируют цены: стоимость детского билета стоимость взрослого билета и действуют – «покупают билеты» в соответствии с задачей, например: Ты с папой и младшим братом. Сколько заплатите?

3. Станция «Правила»: прочитать табличку «Не кормить животных. Не шуметь». Что можно, а что нельзя?

4. Станция «Потерялся»: разыграть диалог с сотрудником парка, описывая приметы потерявшегося друга (цвет волос, возраст, одежда — простыми фразами).

Результат проведения подобных уроков - повышение мотивации к изучению иностранного языка, применение навыков в ситуациях, приближенных к реальным.

В завершении предлагаем несколько рекомендаций для учителя иностранного языка в младшей школе.

1. Аутентичность важнее адаптации. Не стоит бойтесь настоящих вывесок и форм (анкеты, инструкции и т.д.). Когда ученик переводит реальную инструкцию к игрушке или видит настоящее объявление, которое он понимает, задания обретают личностный смысл.

2. Ошибки не мешают коммуникации. Если ребенок допустил незначительную ошибку, но мы его поняли — он функционально грамотен. Сначала понимание, потом форма.

3. Визуализация важна. Расписания, билеты, карты, чеки, скриншоты чатов всё это должно быть ярким, цветным и «как в жизни», а по возможности из жизни.

4. Создавайте проблемные ситуации. Предлагайте не прочитать текст, а помочь герою: он не может понять, где его вагон (платформа 3) сосчитать деньги, решить, что купить.

5. Используйте возможности проектной деятельности. Завершение работы над темой может стать создание своего школьного клуба, проведение экскурсии, разыгрывание ситуации из жизни в формате театра миниатюр и т.д.

В данной статье мы прицельно не опирались ни на один из действующих УМК по иностранным языкам, поскольку тематика занятий универсальна и представлена во всех учебниках не зависимо от авторского коллектива и конкретного иностранного языка, важно творчески и методически грамотно подходит к планированию работы на уроке и дополнять материалы учебников живыми ситуациями.

Эффективное формирование функциональной грамотности на уроках иностранного языка в младшей школе сочетает игры, реальные тексты, проекты и технологии. Регулярное применение этих методов повышает уверенность детей в языке и готовит к жизни. Реальные (или максимально приближенные к реальным коммуникативные ситуации – эффективный инструмент формирования функциональной грамотности в руках учителя иностранного языка.

Литература

1. Аверьянова, Е.А. Читательская грамотность как базовое направление функциональной грамотности на уроках английского языка / Е. А. Аверьянова // Кооперация науки и практики – путь модернизации и образования: Материалы II Всероссийской научно-практической конференции с

международным участием, Чебоксары, 15 октября 2025 года. – Чебоксары: Общество с ограниченной ответственностью "Центр научного сотрудничества "Интерактив плюс", 2025. – С. 267-268. – EDN HNDBAG.

2. Богомазова, А.Е. Функциональная грамотность как новый этап развития понятия «грамотность» / А. Е. Богомазова. – Текст: непосредственный // Педагогическое образование в России. – 2025. – № 1. – С. 8–17.

Иванова М. А.,
научный руководитель - канд. пед. наук, доцент М.В. Папина,
(Бийский филиал им В.М. Шукшина АлтГПУ, Бийск)

Эффективные способы формирования навыков функциональной грамотности на уроках английского языка в младшей школе

Аннотация. В статье описаны формы работы по патриотическому воспитанию младшего школьника на основе анализа литературы.

Ключевые слова. Патриотическое воспитание, патриотизм, нравственность, ценности, анализ литературы.

Патриотическое воспитание подрастающего поколения является одной из важнейших задач современной школы, поскольку именно в детском и подростковом возрасте закладываются основы ценностного отношения к Родине, формируются гражданские качества личности. В условиях глобализации и информационного общества проблема сохранения национальной идентичности, воспитания любви к Отечеству приобретает особую значимость.

Патриотическое воспитание является одним из приоритетных направлений в системе образования Российской Федерации и представляет собой систематическую и целенаправленную деятельность по формированию у подрастающего поколения высокого патриотического сознания, чувства верности своему Отечеству, готовности к выполнению гражданского долга и конституционных обязанностей по защите интересов Родины.

Для понимания сущности патриотического воспитания необходимо прежде всего раскрыть содержание понятия «патриотизм». В современной педагогической науке патриотизм рассматривается как нравственный и политический принцип, социальное чувство, содержанием которого является любовь к Отечеству, преданность ему, гордость за его прошлое и настоящее, стремление защищать интересы Родины.

Различные аспекты патриотического воспитания младших школьников рассматривались в трудах отечественных педагогов и психологов. Теоретические основы патриотического воспитания разработаны в исследованиях Л.И. Божович, А.С. Макаренко, В.А. Сухомлинского, К.Д. Ушинского. Проблемы патриотического воспитания в современной школе исследовали И.А. Агапова, А.К. Быков, Н.К. Беспятова, А.Н. Вырщиков, Г.В. Вырщиков, Б.Т. Лихачев и другие ученые. Особенности патриотического воспитания младших школьников исследовали Л.В. Кокуева, М.Б. Кожанова, Н.Г. Комратова, Л.Л. Тимофеева.

Сущность патриотического воспитания заключается в том, чтобы сформировать у подрастающего поколения такие качества личности, как: любовь к своей малой родине, родному краю, своей стране; уважение к истории Отечества, к его культурному и историческому наследию; знание государственной символики, национальных традиций; готовность к защите Родины, служению обществу; уважительное отношение к представителям разных национальностей; активная гражданская позиция, социальная ответственность.

Патриотическое воспитание выполняет ряд важных функций в образовательном процессе. Во-первых, это формирующая функция, связанная с развитием личности учащегося, его ценностных ориентаций, мировоззрения. Во-вторых, социализирующая функция, обеспечивающая вхождение ребенка в общество, усвоение им социальных норм и ценностей. В-третьих, интегрирующая функция, способствующая объединению детей на основе общих ценностей и идеалов.

Как показало исследование, младший школьный возраст является наиболее благоприятным периодом для патриотического воспитания, так как в это время происходит активное формирование личности ребенка, его ценностных ориентаций, социальных установок. Младшие школьники отличаются высокой восприимчивостью, эмоциональностью, склонностью к подражанию, что создает благоприятные условия для формирования патриотических чувств.

Патриотическое воспитание младших школьников осуществляется в разных видах деятельности: учебной, внеурочной, игровой и трудовой. Важно сочетать разные виды деятельности, учитывая возрастные особенности детей.

В исследовании приняли учащиеся 3-х классов выбор обусловлен тем, что именно в этом возрасте у младших школьников активно формируются нравственные представления, эмоционально-ценностное отношение к Родине, закладываются основы гражданской идентичности. Согласно Федеральной образовательной программе начального общего образования, в 3 классе на уроках литературного чтения изучаются произведения о Родине, родной природе, героическом прошлом России, что создает благоприятные условия для патриотического воспитания учащихся. Кроме того, содержание курса предусматривает формирование умений анализировать художественные произведения, понимать их идейное содержание, эмоционально откликаться на прочитанное, что соответствует задачам нашего исследования.

На констатирующем этапе была проведена диагностика исходного уровня патриотической воспитанности младших школьников с использованием комплекса методик для оценки когнитивного, эмоционально-чувственного и поведенческого компонентов патриотизма. Результаты показали, что в обоих классах преобладал средний уровень патриотической воспитанности. Высокий уровень имели учащихся в обоих классах, низкий уровень соответственно. Полученные данные подтвердили необходимость разработки и внедрения специальной методической системы патриотического воспитания.

На формирующем этапе в экспериментальном классе была реализована разработанная система патриотического воспитания, включающая 8 уроков литературного чтения с использованием специальных методов и приемов анализа художественных произведений патриотической направленности.

Формирующий этап эксперимента проводился в период с октября по ноябрь 2025 года и включал проведение 8 уроков литературного чтения в экспериментальном классе (3 «А»).

1. Тема урока: И.С. Никитин «Русь» Цель: формирование чувства гордости за Родину, любви к родной земле на основе анализа стихотворения И.С. Никитина.
2. Тема урока: С.П. Алексеев «Они защищали Москву» Цель: формирование представлений о героизме защитников Отечества, воспитание уважения к воинам Великой Отечественной войны.
3. Тема урока: М.М. Пришвин «Моя Родина» (из воспоминаний детства) Цель: формирование любви к родной природе, понимания связи человека с природой, бережного отношения к природе как части Родины.
4. Тема урока: В.П. Бороздин «Первый в космосе» Цель: формирование чувства гордости за достижения России в освоении космоса, уважения к выдающимся людям страны.
5. Тема урока: Л.А. Кассиль «Твои защитники» Цель: формирование уважения к защитникам Отечества, понимания значимости службы в армии, готовности защищать Родину.
6. Тема урока: А.В. Митяев «Мешок овсянки» Цель: формирование представлений о нравственных качествах защитников Родины (доброта, милосердие, забота), воспитание гуманного отношения к животным, понимания ценности жизни.

7. Тема урока: С.А. Есенин «Гой ты, Русь моя родная» Цель: формирование любви к Родине, эмоционально-образного восприятия родной земли через поэзию С.А. Есенина.

8. Тема урока: И.С. Соколов-Микитов «Русский лес». Цель: обобщение знаний о Родине, ее природе, истории, героях; формирование целостного образа Родины как ценности.

В основу методики были положены принципы эмоционально-образного восприятия, диалогичности, творческой интерпретации текста, связи с жизнью и системности. Использовались разнообразные методы и приемы: проблемная беседа, словесное рисование, эмоциональные паузы, работа с ключевыми понятиями, обсуждение поступков героев, решение нравственных ситуаций, творческие задания практической направленности. В контрольном классе обучение проводилось по традиционной методике.

Контрольный этап показал значительную положительную динамику в экспериментальном классе. Количество учащихся с высоким уровнем патриотической воспитанности увеличилось. В контрольном классе изменения были незначительными: высокий уровень увеличился.

Педагогические наблюдения подтвердили количественные данные диагностики и выявили качественные изменения у учащихся экспериментального класса: расширение знаний о Родине, формирование глубоких эмоциональных чувств любви и гордости за страну, проявление инициативы и конкретных действий патриотической направленности, изменение повседневного поведения, развитие способности к рефлексии.

Результаты опытно-экспериментальной работы убедительно доказали эффективность разработанной методической системы патриотического воспитания младших школьников на основе анализа литературных произведений. Гипотеза исследования о том, что патриотическое воспитание младших школьников будет более эффективным при систематическом использовании анализа художественных произведений патриотической направленности с применением специально разработанных методов и приемов, полностью подтвердилась.

Результаты исследования свидетельствуют о том, что литература обладает огромным потенциалом в патриотическом воспитании младших школьников, а специально организованный анализ художественных произведений патриотической направленности является эффективным средством формирования патриотической воспитанности учащихся начальной школы.

Литература

1. Агапова, И.А. Патриотическое воспитание в современной школе / И.А. Агапова, М.А. Давыдова. – Москва: Айрис-пресс, 2021. – 256 с.

2. Божович, Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте монография отечественного психолога / Л.И. Божович. – Санкт-Петербург: Питер, 2021. – 398 с.

3. Быков, А.К. Патриотическое воспитание школьников в современных условиях / А.К. Быков // Педагогика. – 2023. – № 3. – С. 42-48.

4. Гражданско-патриотическое воспитание в современной школе: сборник методических разработок / сост. Т.М. Кумицкая, О.Е. Жиренко. – Москва: ВАКО, 2023. – 224 с.

5. Зимина М.Д., Художественная литература как средство воспитания патриотических чувств у младших школьников // Современные проблемы науки и образования. - 2017.№ 1; URL: https://science-education.ru/ru/article/view?id=26109 (дата обращения: 28.10.2024).

6. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования: утвержден приказом Министерства просвещения Российской Федерации от 31 мая 2021 г. № 286. – Москва, 2021. – 51 с.

Иванова О.С.,
научный руководитель - канд. искусствоведения, доцент Л.Ю. Алексеева

(Бийский филиал им. В.М. Шукшина АлтГПУ, Бийск)

Формирование представлений у детей дошкольного возраста о временах года через различные техники рисования

Аннотация. Данная работа посвящена решению проблемы формирования представлений у детей дошкольного возраста о временах года через различные техники рисования.

Понимание смены сезонов – это первый шаг к освоению более сложных временных категорий: дней недели, месяцев, дат. Эти умения создают основу для развития таких качеств личности, как собранность, организованность, точность, целенаправленность, необходимых ребенку в повседневной жизни и при обучении в школе. В связи с этим, для дошкольной педагогики становится актуальным поиск эффективных форм и методов формирования у дошкольников представлений о временах года.

Представлены результаты экспериментального исследования на базе ДОУ с участием 36 детей 5-6 лет. Теоретически обоснованы и экспериментально апробированы проблемы формирования представлений о временах года у детей дошкольного возраста.

Ключевые слова: формирование представлений, времена года, дошкольники, различные техники рисования, серия мероприятий, нетрадиционное рисование.

Рассмотрим, для чего необходимо формировать у дошкольников представления о временах года. Прежде всего, эти умения развивают наблюдательность и внимание. Ребёнок учится замечать изменения в природе: цвет листьев, температуру воздуха, осадки, поведение животных. Это тренирует способность подмечать детали. Кроме этого, ребёнок учится описывать явления, используя точные термины. Появляются новые слова и представления: оттепель, листопад, снегопад, засуха и т.п. Следовательно, расширяется кругозор и словарный запас дошкольника. Ребёнок учится группировать предметы и явления по сезонам, сравнивать (лето и зима, ранняя и поздняя осень), находить сходства и различия. Это способствует развитию логического и абстрактного мышления.

Знания о временах года входят в базовые представления об окружающем мире, которые необходимы для изучения природоведения, географии и других предметов. А это, в свою очередь, помогает в подготовке к школьному обучению.

Через понимание сезонных трудностей (холод зимой, жара летом) – ребёнок учится сочувствию к другим – например, к птицам зимой или растениям в засуху. Это развивает такие качества, как эмпатия и забота. Безусловно, формирование представлений о временах года влияет на эмоциональное и социальное развитие дошкольников. Наблюдение за красотой природы в разное время года развивает чувство прекрасного. Природа в разное время года – богатый источник для творчества: рисунки, аппликации, поделки, стихи и рассказы на сезонные темы развивают воображение.

Таким образом, формирование представлений о временах года — это не просто знание названий сезонов, а сложный комплекс знаний, умений и эмоций, который реализуется через активную деятельность и взаимодействие с окружающим миром и является важным компонентом общего образования и экологического воспитания детей дошкольного возраста. Работа в этом направлении способствует всестороннему развитию личности ребёнка. Важность этого процесса обусловлена той ролью, которую играют времена года в жизни человека, природе и окружающем мире.

В рамках Федеральной образовательной программы для детей 5–6 лет формирование представлений о временах года направлено на ознакомление с сезонными изменениями в природе и деятельностью человека в разные сезоны. Это входит в область познавательного развития [5].

Наиболее эффективное средство для формирования представлений о временах года у детей дошкольного возраста – изобразительная деятельность, так как она вызывает положительные эмоции, создает неординарное видение замысла, а также формирует способность к быстрому «вхождению» в образ. Г.Г. Григорьева, Т.С. Комарова и др. в своих работах отмечают, что рисование является одним из основных средств познания мира и развития знаний эстетического восприятия, оно связано с практической, самостоятельной и творческой деятельностью ребенка [1, 3].

В детских садах применяются различные техники, включая рисование с использованием различных материалов и стилей. Техники рисования, которыми овладевают дети в ДОО, делятся на две большие группы: традиционные и нетрадиционные. Природа оказывает большое влияние на художественно-эстетическое развитие детей, формирование эстетического отношения к окружающему миру, более глубокое понимание искусства – словесного, музыкального, изобразительного [2]. Главной задачей, по нашему мнению, является создание увлекательной и познавательной среды, в которой дети смогут не только экспериментировать с формами и цветами, но и осваивать базовые понятия, связанные с различием сезонов. Необходимо создать дополнительные подсказки и включать в занятия игровые элементы, которые будут стимулировать интерес, и, способствовать усвоению новых понятий. Комбинируя разные техники, можно создавать уникальные образовательные ситуации, которые обогатят опыт детей и углубят их понимание о временах года [4].

В результате нами была составлена и применена в ДОУ серия внезанятийных мероприятий по изобразительной деятельности для детей старшего дошкольного возраста. Внезанятийная деятельность направлена на развитие художественно-творческих способностей детей через обучения различными техниками рисования.

Актуальность данных мероприятий состоит в том, что знания не ограничивались рамками программы. Дети знакомились с разнообразием нетрадиционных способов рисования, их особенностями, многообразием материалов, используемых в рисовании, учились на основе полученных знаний создавать свои рисунки. Рисование нетрадиционными способами, увлекательная, завораживающая деятельность. Это огромная возможность для детей думать, пробовать, искать, экспериментировать, а самое главное, самовыражаться.

В процессе работы с детьми было отмечено, что изобразительная деятельность не утомляет дошкольников, а, напротив, у них сохраняется высокая активность и работоспособность на протяжении всего времени, отведенного на выполнение задания. Оценка эффективности внедрения предложенных методик показала положительные результаты. Дети стали более активно участвовать в изобразительной деятельности, проявляя интерес к окружающему миру и его изменениям в зависимости от времени года. Практические занятия, основанные на рисовании, способствовали не только развитию художественных навыков, но и формированию у детей более глубоких знаний о природе.

Подводя итог вышесказанному, можно отметить, что, формирование представлений о временах года через различные техники рисования не только развивает художественные способности у детей, но и создает устойчивую эмоциональную привязанность к природному окружению, что крайне важно для всестороннего развития личности ребенка.

Литература

1. Григорьева, Г.Г. Развитие дошкольника в изобразительной деятельности /Г.Г. Григорьева. – Москва: Академия, 2000.

2. Иванова, А. И. Мир природы: Четыре времени года/А.И. Иванова. – Москва: ТЦ Сфера, 2018.- 128с.

3. Комарова, Т.С. Изобразительная деятельность в детском саду. Старшая группа /Т. С. Комарова //Учебно-методический комплект к программе «От рождения до школы» - Москва: Мозаика-Синтез, 2014. -128с.

4. Макарова, В.Н. Формирование у старших дошкольников пространственных и временных представлений и языковых средств их выражения / В.Н. Макарова, Т.А. Фандеева // Ученые записки Орловского государственного университета. Серия: Гуманитарные и социальные науки- 2017. №1 (74).

5. Федеральная образовательная программа дошкольного образования / Правовая библиотека образования. - Москва: ТЦ Сфера, 2023. – 208 с.

Иргит А.А.,
(учитель начальных классов, МБОУ СОШ №2
с. Кызыл-Мажалык, Республики Тыва)

Обучение младших школьников совместной деятельности в процессе изучения окружающего мира

Аннотация. В статье рассматривается актуальная проблема обучения младших школьников совместной деятельности в процессе изучения окружающего мира; приведена серия тренинговых упражнений, направленных на формирование умений обучающихся совместной деятельности.

Ключевые слова: совместная деятельность, младшие школьники, образование, уроки окружающего мира, тренинговые упражнения.

Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования акцентирует внимание на необходимости развития коммуникативных универсальных учебных действий, среди которых навыки совместной деятельности занимают приоритетное положение [1].

Совместная деятельность представляет собой многоаспектный феномен, привлекающий внимание представителей различных отраслей научного знания – психологии, педагогики, социологии, философии. Категориальный статус данного понятия в педагогической науке определяется его фундаментальной ролью в процессе социализации личности, формировании коммуникативных компетенций, становлении субъектности обучающегося [2].

Целью исследования являлось выявление подходов в обучении младших школьников совместной деятельности в процессе изучения окружающего мира.

Экспериментальная работа проводилась на базе МБОУ СОШ №2 с. Кызыл-Мажалык Республики Тыва с участием 52 учащихся двух третьих классов.

Для оценки сформированности умений младших школьников совместной деятельности использовали диагностическое задание «Составление рассказа по серии картинок» [3]. Оно было направлено на выявление умений планирования и организации совместной деятельности. Пары учащихся получали набор сюжетных картинок по темам курса «Окружающий мир» («Круговорот воды в природе», «Развитие растения из семени», «Смена времен года»). Задание предполагало совместное расположение картинок в правильной последовательности и составление по ним связного рассказа. Наблюдение велось по следующим параметрам: способ организации взаимодействия (распределяют ли участники функции, планируют ли последовательность действий, согласуют ли решения); характер коммуникации (как формулируют предложения, слушают ли друг друга, аргументируют ли свою позицию); способ разрешения разногласий (при наличии различных мнений приходят ли к общему решению путем обсуждения или один навязывает свою точку зрения); результат работы (правильность последовательности, связность и полнота рассказа).

Диагностика обучающихся показала, что на констатирующем этапе эксперимента только 23% учащихся экспериментального класса продемонстрировали высокий уровень сформированности умений совместной деятельности, остальные 77% младших школьников оказались на среднем и низком уровнях сформированности умений совместной деятельности.

Распределение учащихся обоих классов по уровням сформированности умений совместной деятельности было приблизительно одинаковым, что обеспечивает корректность дальнейшего педагогического эксперимента. Полученные данные подтверждают необходимость целенаправленной работы по обучению младших школьников совместной деятельности.

На основе результатов констатирующего этапа была разработана и апробирована методика обучения младших школьников совместной деятельности на уроках окружающего мира, реализованная в экспериментальном классе. Контрольный класс в этот же период обучался по традиционной методике без специально организованной системы работы по формированию совместной деятельности.

Формирующий эксперимент был направлен на проверку гипотезы о том, что систематическое применение разнообразных форм групповой работы с целенаправленным обучением умениям планирования, распределения функций, взаимоконтроля и рефлексии обеспечивает эффективное формирование у младших школьников навыков совместной деятельности.

Подготовительный этап формирующего эксперимента включал создание педагогических условий для эффективной организации совместной деятельности. Были разработаны дидактические материалы: памятки с правилами работы в группе, алгоритмы организации совместной деятельности, карточки с описанием ролей участников групповой работы, бланки для рефлексии. В классе было организовано пространство для групповой работы: расстановка мебели позволяла быстро формировать группы по 4-5 человек, на стендах размещались визуальные опоры – правила сотрудничества, схема этапов совместной работы.

В ходе педагогического эксперимента проводились тренинговые занятия в форме специально организованных упражнений и игр [4]. Так, упражнение «Активное слушание» было направлено на формирование умения внимательно слушать партнера, задавать уточняющие вопросы, перефразировать сказанное для проверки понимания. Учащиеся работали в парах: один рассказывал о своем любимом животном, второй внимательно слушал, а затем пересказывал услышанное, после чего партнеры менялись ролями. Игра «Общий рисунок» требовала от пары создать совместный рисунок природного объекта (дерево, озеро, горы), договорившись о том, кто какую часть рисует, и, согласовав общую композицию. Упражнение «Аргументация» развивало умение обосновывать собственную точку зрения: учащиеся в группах обсуждали проблемные вопросы по окружающему миру («Кто важнее для природы – хищники или травоядные?») и учились формулировать аргументы.

Формирующий этап эксперимента предполагал систематическое применение различных форм совместной деятельности на уроках окружающего мира с постепенным усложнением заданий и возрастанием самостоятельности учащихся.

На контрольном этапе были получены результаты, которые показали, что 62% обучающихся достигли высокого уровня, а на низком осталось лишь 4%.

В контрольном классе наблюдались менее выраженные изменения.

Результаты экспериментальной работы подтвердили гипотезу исследования. Обучающиеся стали более самостоятельными в организации групповой работы, улучшились их коммуникативные навыки и возросла способность конструктивно разрешать конфликтные ситуации.

Внедрение разработанной методики в образовательный процесс показало положительный эффект на формирование умений совместной деятельности младших школьников. Эмпирические данные выделяют необходимость дальнейшего изучения и совершенствования подходов к обучению совместной деятельности.

Литература

1. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования [Электронный ресурс]. – URL: https://fgos.ru (дата обращения: 15.03.2026).
2. Панфилова, А.П. Инновационные педагогические технологии / А.П. Панфилова. – Москва: Академия, 2021. – 192 с.
3. Цукерман, Г.А. Виды общения в обучении / Г.А. Цукерман. – Москва: Пеленг, 2020. – 268 с.
4. Казакова, О.В. Групповая работа на уроках окружающего мира как средство формирования коммуникативных УУД младших школьников / О.В. Казакова // Начальная школа. – 2020. – №5. – С. 32-36.

Казагачева Е.С.,
научный руководитель - канд. пед. наук, доцент М.В. Папина
(Бийский филиал им. В.М. Шукшина АлтГПУ, г. Бийск)

Литературное развитие младших школьников во внеурочной деятельности

Аннотация. В статье представлены результаты опытно-экспериментального исследования по разработке и реализации занятий внеурочной деятельности, направленных на литературное развитие младших школьников.

Ключевые слова: младшие школьники, литературное развитие, внеурочная деятельность, занятия.

Проблема литературного развития младших школьников актуальна в современном образовании, так как формирование интереса к чтению и навыков работы с текстом важно для успешного обучения и личностного развития детей. Уровень литературного развития младших школьников – важная дидактическая категория, которая определяет качество подготовки школьников на определенном этапе обучения и отвечает целям и задачам школьного литературного образования.

Проблемой литературного развития занимались такие ученые, как Н.Д. Молдавская [2], Г.М. Первова [3], Т.М. Прокофьева [4] и другие. Они рассматривают литературное развитие как развитие, необходимое для деятельности в сфере словесного искусства.

ФГОС НОО рассматривает внеурочную деятельность как неотъемлемую часть образовательного процесса и трактует ее как деятельность, осуществляемую в форме, отличной от урочной системы. В соответствии с Федеральной рабочей программой начального общего образования (ФРП НОО) литературное развитие младших школьников включает работу в урочной и внеурочной деятельности [6].

На базе МБОУ «СОШ 18, г. Бийска» в 4-х классах было проведено опытно-экспериментальном исследование, в котором принимали участие 50 детей младшего школьного возраста, из них 25 человек 4 «В» – экспериментальный класс и 25 человек 4 «Б» – контрольный класс.

Опытно-экспериментальное исследование проходило в три этапа: констатирующий, формирующий, контрольный.

На констатирующем этапе эксперимента для диагностики уровня сформированности литературного развития младших школьников была использована диагностическая методика «Диагностика восприятия художественного произведения», автор М.П. Воюшина [1].

После определения критериев оценивания, младшим школьникам было предложено выполнить задания в индивидуальном порядке. В процессе проведения диагностики велось наблюдение за детьми, результаты ответов заносились в протокол, далее сопоставлялись с уровнями оценивания литературного развития учащихся: фрагментарный, констатирующий, уровень «героя», уровень

«идеи».

Полученные данные свидетельствуют о том, что у 36% младших школьников экспериментальной группы и 32% младших школьников контрольной группы диагностирован констатирующий уровень литературного развития. Данный уровень характеризуется способностью воспринимать художественное произведение, понимать содержание текста, анализировать и оценивать прочитанное. У 32% младших школьников экспериментальной группы и 36% младших школьников контрольной группы диагностирован уровень «героя» литературного развития. Данный уровень характеризуется полноценным восприятием художественных произведений. Для 32% младших школьников экспериментальной группы и 32% младших школьников контрольной группы характерен уровень «идеи» литературного развития, который характеризуется развитием способностей воспринимать произведения словесного искусства, самостоятельно анализировать и оценивать прочитанное**,** а также готовностью к собственному литературному творчеству. То есть, у младших школьников экспериментальной группы преобладает констатирующий уровень литературного развития, что и послужило основанием, на формирующем этапе эксперимента, для разработки и реализации занятий внеурочной деятельности, направленной на литературное развитие младших школьников.

Занятия с детьми проводились один раз в неделю. Всего было разработано и проведено 8 внеурочных занятий.

Литературное развитие младших школьников на занятиях внеурочной деятельности реализовывались через три направления, предложенные Т.М. Прокофьевой [4]:

1. Совершенствование читательской деятельности. Повышение качества восприятия художественных произведений, умение оценивать их и высказывать свою точку зрения.
2. Развитие литературно-творческих способностей. Формирование умения адекватно выражать собственные мысли.
3. Повышение уровня культуры ребёнка. Выработка системы ценностей в литературоведении.

Занятия носили практико-ориентированный характер: литературные игры, библиотечные уроки, викторины и путешествия по страницам книг.

На контрольном этапе эксперимента для определения эффективности занятий внеурочной деятельности, направленных на литературное развитие младших школьников была проведена повторная диагностика. Сравнительные результаты диагностики свидетельствуют о том, что после реализации занятий внеурочной деятельности, направленной на литературное развитие младших школьников, в экспериментальной группе произошли значительные изменения, а именно: снизилось на 16% (с 36% до 20%) число младших школьников с констатирующим уровнем литературного развития. Данные изменения произошли за счет увеличения на 12% (с 32% до 44%) числа испытуемых с уровнем «героя» литературного развития. И увеличением на 4% (с 32% до 36%) числа испытуемых с уровнем «идеи» литературного развития.

В контрольной группе произошли незначительные изменения, а именно снизилось на 4% (с 32% до 28%) число младших школьников с констатирующим уровнем литературного развития. Данные изменения произошли за счет увеличения на 4% (с 36% до 40%) числа младших школьников с уровнем «героя» литературного развития.

Полученные результаты сравнения свидетельствует о том, что после реализации занятий внеурочной деятельности, направленной на литературное развитие младших школьников, показатели экспериментальной группы заметно качественно изменились. Произошедшая динамика доказывает эффективность проведенной работы.

Литература:

1. Воюшина, М.П. Взаимосвязь урочной и внеурочной деятельности – условие повышения качества образовательных результатов: диагностика и результат / М.П. Воюшина // Начальная

школа. – 2022. – № 8. – С.25-27.

2. Молдавская, Н.Д. Литературное развитие младших школьников в процессе обучения: теоретические вопросы: учебник / Н.Д. Молдовская. – Москва: Педагогика, 1976. – 224 с.

3. Первова, Г.М. Формирование и развитие мотивации чтения / Г.М. Первова // Начальная школа. – 2022. – №9. – С. 37 – 42.

4. Прокофьева, Т.М. Внеурочная деятельность в начальной школе / Т. М. Прокофьева // Управление качеством образования. – 2024. – № 1. – С. 38-63.

5. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования / Министерство образования и науки РФ. – Москва: Просвещение, 2013. – 57 с.

6. Федеральная образовательная программа начального общего образования (ФОП НОО), утверждена приказом Министерства просвещения РФ от 16 ноября 2022 года №992. – URL: https://минобрнауки.рф/документы/922 (дата обращения 09.02.2026).

Касаткина Е.К.,
(воспитатель, МБОУ «Гимназия №2», Бийск)

Использование нетрадиционного оборудования для сплочения участников образовательных отношений

Аннотация. В статье рассматривается вопрос об использовании нетрадиционного оборудования для сплочения участников образовательных отношений (Родителей-педагогов-детей).

Ключевые слова: нетрадиционное оборудование, дети дошкольного возраста, блоки Дьенеша, палочки Кюизенера, математический планшет, шнур Воскобовича.

Жизнь в двадцать первом веке ставит перед нами много новых проблем, среди которых самой актуальной является проблема вовлечение родителей в образовательный процесс с детьми дошкольного возраста.

Каждый родитель готов создать благоприятную и безопасную среду для умственного и личностного развития своего ребёнка. Они заботятся о здоровье детей; контролируют поведение посредством адекватной обоснованной для ребёнка оценки. Опираясь на свой семейный опыт и представления о ценностях семьи, могут решать задачи общения и взаимодействия с ребёнком с целью его успешной социализации, для его полноценного развития, воспитания и обучения, учитывая возможности, потребности и интересы ребёнка на разных этапах его развития.

Сформировать и поддержать позицию осознанного и ответственного родительства, а также помочь родителям стать компетентными в вопросах воспитания детей необходима наша помощь - педагогов. Сегодня следует говорить о взаимодействии, основными принципами которого являются: взаимоуважение и взаимодополнение, диалог, единство целей, координация усилий и сотворчество в воспитании и образовании детей.

Наверное, на земном шаре нет таких родителей, которые бы не мечтали о том, чтобы их малыш вырос здоровым, интеллектуально и всестороннее развитым ребёнком.

Каждый ребёнок любознателен в познании окружающего мира. Для того чтобы любознательность малыша удовлетворялась, и он рос в постоянном умственном и интеллектуальном развитии заинтересованы все взрослые.

Так как в моей группе очень много развивающих игр, которые я использую в работе с детьми, я делилась впечатлениями у спехов детей с родителями. И чтобы заинтересовать родителей я приглашала их на занятии, совместную деятельность.

В своей работе с дошкольниками я использую различные игровые пособия. Это логические

блоки Золтана Дьенеша, всемирно-известного венгерского профессора, математика, специалиста по психологии, создателя прогрессивной авторской методики обучения детей - «новая математика». Математика даёт реальные предпосылки для развития логического мышления.

Дошкольники проявляют высокую познавательную активность, они буквально забрасывают старших разнообразными вопросами об окружающем мире. Исследуя предметы, их свойства и качества, дети пользуются разнообразными обследовательскими действиями: учатся группировать объекты по цвету, форме, величине, назначению, количеству; умеют составить целое из 4-6 частей;

Палочки Кюизенера - данное пособие создал бельгийский математик Джордж Кюизенер. С использованием палочек Кюизенера, реализуется один из важнейших принципов дидактики - наглядность. Для детей это увлекательный игровой материал, который позднее поможет освоить математические законы без скучного заучивания. Он привлекает своей красочностью, многофункциональностью, кроме этого, развивает не только познавательную деятельность, но и мелкую моторику, воображение, зрительное и пространственное восприятие. Объёмность палочек и их различия по цвету и длине позволяют ребёнку освоить сенсорные эталоны (размер и цвет).

Игры с блоками Дьенеша и с палочками Кюизенера способствуют развитию речи: малыш вынужден строить высказывания с союзами "и", "или", частицей "не" и др. Подобные игры способствуют ускорению процесса развития у дошкольников простейших логических структур мышления и математических представлений.

Работая с детьми, я заметила, что лучше всего интеллект ребёнка развивается в процессе игры, когда он не осознано, естественным образом впитывает новые знания об окружающем мире. Этот факт учитываю в своей работе, но стараюсь не переусердствовать, не погасить в ребёнке познавательный интерес. Чтобы эффективно стимулировать интеллектуальное развитие ребёнка в игре, предлагаю ему варианты продолжения игры, начатой ребёнком по собственной инициативе. Предлагаю детям новые интересные занятия, поддерживаю их живейший интерес ко всем новым предметам и явлениям, но их предпочтения остаются главным фактором при выборе развивающих игр и упражнений.

Отмечая каждое достижение ребёнка, поощряя его добрыми словами и лаской, мы - педагоги, тем самым повышаем его уверенность в собственных силах и стремление к новым результатам, а эти качества просто необходимы для всестороннего развития ребёнка и его успешности в будущем.

Математический планшет - С помощью резиночек и планшета дети учатся изображать предметы быта, одежду, цифры и буквы и т.д. Происходит развитие познавательных процессов: памяти, внимания, восприятия, воображения, а также навыки сотрудничества при выполнении коллективных работ.

Шнур затейник. Автор этой игры Вячеслав Вадимович Воскобович, развивающая игровая технология В.В.Воскобовича — это увлекательное познание окружающего мира в игре, Мы с детьми познакомились с этой игрой, и они выполняли первые упражнения, где с помощью шнура составляли рисунки по образцу.

Результаты работы свидетельствуют о том, что дети с удовольствием играют в эти игры. С помощью блоков Дьенеша и палочек Кюизенера дети овладели знанием о цвете, величине, форме и пространственных ориентировках.

Проводя мастер - классы, предлагала родителям попробовать себя в роли ребёнка и выполнить те же задания, какие выполняли дети на занятиях и в совместной деятельности.

Родители с интересом слушали о развивающих играх и выполняли все задания, какие использую в своей работе с детьми. Было очень интересно, но родители, выполняя эти задания испытывали трудности впервые работая с этими играми. Увлечено родители выполняли задания индивидуально и в микрогруппах.

Совместные праздники «День отца», «День матери», «День чая» - я увидела, как родители стали более активны и открыты.

В процессе совместной деятельности детей и родителей формируется умение понимать друг

друга без слов, поддерживать друг друга морально и развивать интерес к работе, даже если не получается. Ребёнок получает уверенность, что все получиться, только надо научиться. А взрослые, работая вместе с детьми, имеют возможность понять проблемы ребёнка, его внутренний мир, его восприятие окружающего мира, учат размышлять и принимать этот мир таким, каков он есть. Эти пособия рекомендую использовать и дома в кругу семьи. Несколько наших родителей уже приобрели блоки Дьенеша и палочки Кюизенера и играют с детьми дома.

Таким способом я стала привлекать родителей к совместной деятельности детей и родителей, они активно стали участниками различных мероприятий. В совместном творчестве детей и родителей, я увидела положительную сторону, родители стали более активны, прислушиваются к советам и рекомендациям, делятся своими радостями и переживаниями в группе.

Литература

1. Воскобович. В. В. Технология интенсивного интеллектуального развития детей дошкольного возраста 3-7 лет / В. В. Воскобович «Сказочные лабиринты игры». Санкт-Петербург.: НИИ «Гириконд», 2000. – 110 с.

Кендыкова А.А.,
научный руководитель – канд. филол. наук, доцент Ковалева М. А.
(Бийский филиал им. В.М. Шукшина АлтГПУ, Бийск)

Формирование читательской компетенции у младших школьников

Аннотация. В данной статье рассматриваются проблема формирования читательской компетенции, педагогические условия, методы и приёмы, способствующие успешной реализации этой задачи.

Ключевые слова: читательская компетенция, проблема, педагогические условия, методы, приёмы.

Формирование читательской компетентности у младших школьников, является комплексным процессом, направленным на личностное развитие учащихся и освоение ими универсальных, метапредметных и предметных умений. В Федеральном образовательном стандарте начального общего образования цель обучения чтению в начальной школе определена как формирование необходимого уровня читательской компетентности младшего школьника, осознание себя как грамотного читателя, способного к использованию читательской деятельности [2].

В рамках данного исследования придерживаемся определения, предложенного Л. А. Ходяковой и А. В. Супруновой, согласно которому читательская компетенция – это "совокупность знаний, умений, навыков, обеспечивающих процесс чтения как вида речевой деятельности: восприятие, понимание, прогнозирование, интерпретацию, извлечение смысла информации, оценку прочитанного текста, диалог с автором, – готовность использовать извлеченную информацию в собственном личном опыте, в различных социокультурных ситуациях, свободно ориентироваться в современном мире"[3, с. 87].

С целью выявления уровня формирования читательской компетенции у младших школьников была использована методика «Диагностика уровня читательской компетентности» О. Н. Крыловой. Цель методики – выявить уровень читательской грамотности, оценку умений работать с текстом (находить информацию, осмысливать ее и устанавливать связи, интерпретировать содержание текста). В эксперименте участвовали обучающиеся 4 класса МБОУ «Солоновская СОШ имени Матрёнина А. П.» с. Солоновка (экспериментальная группа) и обучающиеся МБОУ «Солтонская СОШ» с. Солтон (контрольная группа). Анализ полученных результатов позволяет констатировать,

что уровень сформированности читательской компетенции у большинства учащихся 4-го класса невысокий и требует дальнейшей целенаправленной работы.

Работа учителя по формированию читательской компетенции может быть реализована в следующих направлениях: 1) формирование навыка чтения, 2) формирование умения ориентироваться в книге, находить необходимую информацию 3) формирование собственно читательской деятельности, 4) расширение читательского кругозора младшего школьника[1, с. 110].

Под формированием навыка чтения мы имеем в виду, прежде всего, умение читать вслух и про себя. При этом в центре внимания оказывается техническая и смысловая стороны элементарного чтения. Учитель может использовать приёмы, рекомендуемые методистами для формирования элементарного чтения: чтение слоговых таблиц, речевые разминки, игровые упражнения на развитие артикуляции, зрительного восприятия, внимания, чтение фраз с разной смысловой интонацией, силой голоса, соревновательное чтение в парах, чтение скороговорок и т.д.

При формировании умения ориентироваться в книге, находить необходимую информацию ученики осваивают основные элементы книги, учатся ориентироваться в ней по имени автора, по заглавию. Можно использовать следующие приемы при формировании данного умения: характеристика книги по обложке, выбор книг по заданному признаку (жанру, автору, теме и др.).

Формирование собственно читательской деятельности, т. е. умений, воспринимать и осмысливать текст, анализировать и интерпретировать его, давать оценку предполагает, что при работе с разными текстами младшие школьники овладевают основными видами чтения: ознакомительное, углубленное, поисковое, просмотровое.

Как можно расширить читательский кругозор младшего школьника? Через знакомые произведения. Они помогут ребенку научиться рассуждать о текстах, сравнивать персонажей, язык произведений, интерпретировать и оценивать прочитанное. Используемые приёмы: ведение читательских дневников, тетрадей по чтению, изготовление собственных обложек к произведениям авторов, книжек - малышек, проведение конференций, литературных викторин и праздников, инсценировка произведений.

Кроме того, в ходе эксперимента, нами была специально разработана серия уроков, ориентированных на систематическое и целенаправленное развитие читательской компетенции у младших школьников на уроках русского языка.

Четвероклассники экспериментального класса работали с текстами и заданиями к ним, составленными с учетом лингвистического, стилистического и художественного своеобразия произведения. Например, им предлагалось: определить главную мысль текста; сосчитать количество предложений в прочитанном отрывке; определить выразительные средства, которые использовал писатель (сравнение, антонимы и синонимы); вставить пропущенные буквы, используя и подбирая самостоятельно проверочные слова; подчеркнуть в тексте требуемую информацию; соотнести текст и иллюстрацию и т. д.

Таким образом, вопрос формирования у обучающихся младших классов читательской компетенции являются актуальными в современной школе и являются приоритетными при обучении литературному чтению. Полученные предварительные результаты исследования показывают, что проведенная серия уроков, дополнительные упражнения, направленные на повышение уровня сформированности читательской компетенции обучающихся экспериментального класса, способствовали ее росту.

Литература

1. Колганова, Н.Е. Педагогические условия формирования основ читательской компетентности младших школьников / Н. Е. Колганова // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. –2013. – № 3 (119). – С.106-112.

2. Приказ Минпросвещения России от 31.05.2021 N 286 (ред. от 22.01.2024) "Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования"

(Зарегистрировано в Минюсте России 05.07.2021 N 64100): официальный сайт. – 2026. – https://fgos.ru/fgos/fgos-noo/ (дата обращения: 05.04.2026).

3. Ходякова, Л.А. Читательская компетенция как составляющая общекультурной компетентности (диагностика метапредметных умений) / Л. А. Ходякова, А. В. Супрунова // Наука и школа. – 2015. – № 6. – С. 87-94.

Клесун Л.В.,
(воспитатель МБОУ «Гимназия №2», Бийск)

Предметные манипуляции как средство стимулирования познавательной деятельности у детей с особенностями развития

Аннотация: статья посвящена роли манипуляций с предметами в стимулировании познавательной деятельности у детей с особенностями развития.

Ключевые слова: предметные манипуляции, концентрация внимания, волевая сфера, манипулятивная деятельность.

Для детей с особенностями в развитии познание мира через абстрактные понятия затруднено. Их ведущей деятельностью остается предметно - манипулятивная, где развитие происходит не столько через общение, сколько через непосредственное действие с предметами, (манипуляция – простое действие, предметная деятельность - целенаправленное действие).

В то же время, современные родители не учитывают ведущий вид деятельности, они либо ориентированы на новомодные технологии, либо считают, что ребенок еще маленький, вырастет и само все придет.

Но без предметно - манимулятивной деятельности ребенок развиваться не может. В норме, если у ребенка не страдает подражательная деятельность, он очень быстро перенимает любые манипулятивные действия, даже без специального показа. Если у ребенка имеются какие – либо нарушения в развитии, манипуляциям с предметами необходимо специально обучать, причем иногда это достаточно длительный процесс. И этот процесс эффективен, когда в него включен родитель.

Мы – педагоги понимаем, почему манипуляции эффективны. Через действия (потрогать, бросить, постучать, собрать) ребенок переходит от наглядно-действенного к наглядно-образному мышлению. Яркие, сенсорно привлекательные предметы вызывают эмоции, что является основой любознательности. Действие с предметом сопровождается речью взрослого, что формирует понимание речи и вызывает потребность в коммуникации.

Кроме того, через манипуляции мы развиваем: концентрацию внимания, волевую сферу (довести действие до конца, например, собрать пирамидку).

В норме эти приемы мы можем использовать в работе с детьми от 1,5 до 3 лет. Но если у ребенка отмечаются нарушения в развитии, ребенок не говорящий, ребенок не использует предметы по назначению, хаотично разбрасывает предметы, не умеет играть – мы начинаем с манипулятивной деятельности, даже если ему 5 - 6 лет. Важно показать родителям, что без такого шага – движения не будет.

В дефектологии существует достаточно много приемов и технологий работы по формированию предметно - манипулятивных действий. Многие из них достаточно просты, для использования родителями, главное – просто и доходчиво их раскрыть.

Для ребенка с особенностями развития, особенно на этапе раннего детства слово, как прием абстрактно и непонятно. Предмет для него – всегда мостик между внутренним миром и реальностью.

Ребенок замечает предмет, берет его в руку и начинает манипулировать – зачастую не по назначению (стучит кубиком по столу, раскидывает кубики или другие предметы).

В данном случае он не умышленно нарушает правила, а таким способом взаимодействует с внешним миром (это не негатив). Наша задача превратить такое взаимодействие в игру. Необходимо сначала присоединиться к этому действию. Озвучить его, несколько раз повторить. И только потом предложить свой вариант как следующий шаг взаимодействия (например, построить элементарную постройку).

Родители не задумываются, какие игрушки должны быть у ребенка в этом возрасте и для чего, почему несколько кубиков, или наборов кубиков, мячей, емкостей для перекладывания.

Одной из технологий, которую можно подключить на следующем этапе является «Сенсорная коробка» – это любая безопасная емкость с наполнителем.

На самом деле это мощный тренажер для мозга.

Понятно, что для нас это примитивно и просто. Для родителей мы используем такое упражнение: достать игрушку левой рукой, закрытыми глазами, стоя спиной к коробке.

Это упражнение позволяет понять, какой уровень концентрации требуется ребенку с особенностями. В настоящее время существует достаточно много разновидностей сенсорных коробок.

Родителям мы объясняем, что сначала мы ее рассматриваем, эмоционально комментируем. Речевое сопровождение должно быть предельно кратким, ритмичным и эмоциональным. Данный прием называется «комментирующее рисование ситуации».

Вот какие приемы мы демонстрируем родителям. Мы либо играем с ребенком вместе, либо показываем родителям видео.

Базовый уровень (ребенок не говорит)

1. Звукоподражание. Мы произносим не слова, а звуки, связанные с действием: «Бух!» (бросаем предмет в коробку), «Оп!» (достаем игрушку рукой, или цепляем ее магнитом), «Ам!» (кормим фигурку животного из коробки) и т.п.

2. Глагольные инструкции. Глагол – это мотор речи. В данном случае мы используем только одно ключевое слово – действие (ищи, лови, тяни, дай, на) далее можно использовать более сложные конструкции (положи сверху, спрячь глубоко – естественно сначала вместе с действием, чтобы ребенок понял).

3. Провокация паузой: начинаем фразу и замолкаем в самый интересный момент манипуляции. «Мы тянем-тянем и … (пауза) вытянули. Рябка плывет, плывет и в сачок … (пауза) прыг!»

4. Вербальный выбор. На самом деле важный прием: Мы не спрашиваем: «Что ты хочешь достать?» Мы даем готовую альтернативу. «Достанем мячик, или машинку?» Эта фраза запускает мыслительный процесс, если не говорит – указывает пальцем.

5. Еще один необычный прием.

Работа с тяжелыми предметами (конечно, для детей легкие гантели и только для игры, в свободном доступе их нет) но этот прием позволяет почувствовать свою руку. Если у ребенка нарушена моторика (для детей с ОВЗ это одно из основных нарушений у всех), то он ощущает свое тело и нужны контрастные раздражители (контрастные предметы по форме, цвету, величине, весу).

Главные особенности речи, характерные для всех приемов.

1. Фраза не должна быть длиннее 3х слов, (вместо: посмотри, какая красивая рыбка плывет – смотри! Синяя рыбка – лови!)

2. Важная инструкция дается более низким тоном (тяни! – ниже и четче) это удерживает внимание ребенка.

3. Дублирование жестом – всегда показываем рукой, о чем говорим.

Еще один вариант сенсорной коробки – сенсорная коробка с крышками различного диаметра. Можно просто откручивать крышки, можно откручивать и складывать в голышки различные предметы, переходя от силовой пробы (когда ребенок пытается втолкнуть большой предмет) к

подбору «на глаз».

Это классическое пособие, которое в работе с детьми с ОВЗ решает сразу три задачи:

- развитие вращательного движения кисти (подготовка к самообслуживанию),
- зрительный анализ и стимуляция волевых усилий.
- коррекция поведения: занятие с крышками отлично успокаивает детей с гиперактивностью, так как требует монотонных, фиксированных движений.

Понимание того, что деталь отделяется от целого и возвращается обратно — это основа аналитико-синтетической деятельности мозга.

На самом деле ребенку сначала очень сложно откручивать крышки, особенно если крышка располагается в вертикальной плоскости, а не в горизонтальной.

Так же важно показать родителям, что в работе с крышками начинает формироваться пинцетный захват. Тоже важный момент для развития моторики.

Рекомендуя игрушки для детей с особенностями развития, мы обязательно отмечаем и так называемые «Орудийные игрушки»

Использование таких игрушек позволяет развивать орудийные действия. Это важный этап в развитии интеллекта. Переход к тому, что ребенок перестает использовать только свои руки и начинает использовать инструмент.

Приемы данного этапа

1. Прием «Рука в руке». Это не просто физическая помощь, а способ передачи ребенку «двигательного образа» действия. Для детей с ОВЗ, которые часто не могут спланировать движение самостоятельно этот прием становится единственным способом почувствовать успех. У детей с особенностями развития часто нарушено подражание. Они смотрят, как вы крутите крышку, но их мозг не посылает нужный сигнал мышцам. Прием «рука в руке» позволяет сформировать мышечную память, снять страх перед новым предметом, обеспечить ситуацию успеха (результат достигнут, познавательный интерес не угас). Мы встаем сзади ребенка, берем его руку и выполняем действие.

2. Существуют различные варианты орудийных игрушек и готовых, и тех, которые можно сделать самим, (удочки с магнитом, магнитный жезл, «хваталка» из бельевой прищепки, ложка-сито, пинцет из картона, пуговица - тягач, бельевая веревка и т.п.

В заключении отмечу, что предметно - манипулятивную деятельность нужно развивать обязательно, такие приемы будут начальным этапом работы. Представленные мной приемы являются дефектологическими, но эффективны и при работе с обычными детьми, легки для использования родителями. Главное правило: показывать родителям работу этих приемов на практике.

Литература

1. Аксарина Н.М. Воспитание детей раннего возраста. – М.: Медицина, 1977.
2. Галанов, А.С. Психическое и физическое развитие ребенка от рождения: пособие для работников образовательных учреждений и родителей. - М.: АРКТИ, 2013. – 12с.
3. Крашенинников, Е.Е., Холодова О.Л. Развитие познавательных способностей дошкольников: Мозаика-Синтез, 2012. – 75с.
4. Телянина О.В., Формирование навыков предметно-манипулятивной деятельности у детей-инвалидов//Maam.ru

Кобликова Н.Ю.,
(педагог – психолог, МБОУ «СОШ №41», г. Бийск)
Гришачева Е.Б.,
(старший воспитатель, МБОУ «СОШ №41», г. Бийск)

Развитие эмпатии и просоциального поведения с раннего детства

Аннотация. В статье рассматривается значимость развития эмпатии и просоциального поведения у детей с самого раннего возраста, отмечая, что раннее детство является основным периодом формирования этих качеств. Эмпатия, как способность понимать и разделять чувства других, и просоциальное поведение, проявляющееся в заботе и помощи, близко связаны и формируются под влиянием взаимодействия с близкими взрослыми, особенно с матерью. Эмоциональный контакт и личный пример родителей играют важную роль в развитии этих навыков, способствуя психологическому здоровью ребенка и формированию хороших межличностных отношений. Статья описывает этапы развития эмпатии, начиная с «эмоционального заражения» и переходя к сложному пониманию чужих эмоций и состояний.

Ключевые слова: эмпатия, просоциальное поведение, дошкольники, ребенок, личность, взаимодействие, психологическое здоровье.

«Почему он не делится игрушками?», «Она толкнула девочку просто так!» - знакомые вопросы? За кажущимися «плохими» поступками детей часто стоит не злой умысел, а незрелость эмпатии: ребёнок ещё не научился замечать чувства других и откликаться на них. Но именно в дошкольном возрасте закладываются основы просоциального поведения: умение сочувствовать, помогать, договариваться. Как помочь детям сделать этот важный шаг?

В настоящее время система дошкольного образования в России, согласно ФГОС ДО, ориентирована на развитие и укрепление у детей психического и физического здоровье, а также на их эмоциональное состояние. Важно, с самого раннего возраста обращать внимание взрослых к духовному миру ребенка, к его переживаниям и чувствам, интересам и увлечениям, способностям и знаниям, его отношению, к себе, к сверстникам. Раннее детство основной период для развития психики малыша в различных областях, начиная от физического развития, речи, эмоциональной сферы и социального взаимодействия. Этот период освоения ребёнком окружающего мира, максимальной познавательной активности, период формирования эмпатии и просоциального поведения.

Эмпатия – способность осознавать и разделять чувства других людей, сопереживать им.

Просоциальное поведение – действия, направленные на благо других людей: забота, помощь, сотрудничество, сочувствие, щедрость.

Эти два понятия взаимосвязаны между собой. Однако связь не абсолютна: на готовность помочь влияют и другие факторы от возраста и навыков до заинтересованности и социальной ситуации.

И здесь необходимо подчеркнуть, ту самую важность взаимодействия со значимым взрослым для всестороннего личностного развития ребёнка. Самым наилучшим в формировании нейронных связей малыша и закладывания базы для дальнейшего психоэмоционального развития, развития важных качеств как эмпатия и просоциальное поведение, является эмоциональный контакт со своей мамой.

Связь мама-ребёнок помогает, маме лучше чувствовать ребенка и оказывать ему необходимую поддержку, а малышу через простой тактильный контакт, мимику, интонации, понимать и чувствовать свою родную маму. Эта взаимосвязь учит малыша понимать чувства свои и чужие, лучше осознавать себя и свои желания. Так как способность к эмпатии не является врожденной, а формируется прижизненно в раннем детстве и прежде всего, зависит от характера общения и взаимодействия обоих родителей с ребенком и является одним из важных условий просоциального (ориентированного на интересы другого) поведения, а также в построении успешных межличностных отношений. Учёные К. Зан-Вакслер, в своих наблюдениях и исследованиях доказали, что главным источником проявлений просоциального поведения служит способность к пониманию внутреннего состояния другого человека, в том числе его эмоций, С.Л. Рубинштейн рассматривает эмпатию, как фактор любви человека к человеку, эмоционально опосредованное

отношение к окружающим людям.

Если говорить о психологическом здоровье ребёнка, которое зависит от многих факторов и одной из важных составляющих благополучного самоощущения является развитие эмпатии и просоциального поведения. Отношения между родителями и отношение родителей к ребенку — это то, что является основой для ребенка во взаимодействии с окружающими в будущем.

Проще говоря, если ребенок с детства наблюдает эмпатийное поведение родителей между собой и к нему самому, то и в нем будет своевременно развиваться чувство эмпатии. Из этого следует, что «прививать» эмпатию, как и нравственные чувства, следует через личный пример и разъяснение ребенку нравственных норм, а не с помощью строгости и наказаний. Малыш учится заботиться о других и тем самым обогащаются его интересы, способности и отношение к окружающим. В дошкольном детстве у каждого ребенка будут проходить следующие этапы развития эмпатии и просоциального поведения:

Начальный этап «эмоционального заражения» на самом первом году жизни – ребенок запоминает, впитывает в себя, а потом возвращает обратно свои первоначальные мироощущения в процессе личного общения со своими близкими людьми, сменяется этапом «сострадания»;

Второй год жизни - малыш начинает проявлять активный интерес, как к детям, так и взрослым, различает очень ярко выраженные эмоции чужих людей, старается переживать их как свои: может заплакать, если вдруг плачет другой ребенок, засмеяться, когда смеются его мама и папа.

Третий и четвёртый год жизни - малыш выделяет себя из всего окружающего мира, постепенно приобретает «способность понимать других людей», можно с уверенностью сказать, осознает, что у каждого человека есть тоже свои чувства и желания, но пока, в силу своего раннего возраста, он ставит свои интересы выше остальных, и поэтому чаще всего ребенок склонен не обращать внимания на чувства и желания окружающих его взрослых и детей;

С пяти до полных шести лет у детей начинается следующий четвертый этап «сочувствия и отзывчивости». Малыш учится концентрироваться на трудностях других людей, соотносить свои чувства с чужими, может предчувствовать последствия этих поступков, проявляет желание к содействию, но пока еще он не всегда может знать, что делать ему в данной ситуации и как помочь нуждающемуся.

Последний этап «со-радования», т.е. ощущение удовольствия от успехов других людей, практически всегда формируется между 6 и 9 годами. В этот период, если развитие малыша прошло правильно, он реагирует на проблемы сверстников и старается, оказывать им адекватную помощь.

Для того чтобы всегда благополучно и своевременно развивались эмпатия и просоциальное поведение нужно стремиться родителям и педагогам создать необходимые для этого условия:

- Создание эмоционально безопасной среды. Ребенок должен чувствовать, что его собственные эмоции принимаются и понимаются.

- Личный пример взрослых. Все дети стараются копировать поведение родителей и педагогов. Проявлять вежливость, заботу, готовность помочь в повседневной жизни – лучший урок эмпатии.

- Совместная деятельность, как дома, так и в образовательном учреждении. Это игры, занятия, бытовые дела, выполняемые вместе со своими сверстниками или взрослыми, все это учит сотрудничеству и взаимопомощи.

- Развитие внимания к другому человеку. Важно учить ребенка замечать состояние окружающих, задавать вопросы: «Как ты думаешь, что чувствует эта девочка?», «Почему девочка плачет?».

- Моделирование простых и не сложных просоциальных действий: чтение сказок с обсуждением поступков героев, что помогает ребенку понять, как можно помочь другим в данной ситуации, ролевые игры.

- Проговаривание эмоций с ребенком: «Ты расстроился, потому что не получилось построить башню», «Мама устала, давай ей поможем», «Маша плачет, ей больно, она упала с качели, нужно пожалеть ее».

- Поощрение просоциальных поступков детей. Хвалите ребенка за проявления доброты: «Спасибо, что ты поделился игрушкой – это очень добрый поступок», «Ты старался помочь мне собрать конструктор, это так приятно».

- Реальные ситуации. Обращайте внимание на возможности проявить заботу в повседневной жизни: помочь бабушке донести сумку, подать салфетку, утешить брата или сестру, помочь полить цветы, принести инструмент папе.

Можно с уверенностью сказать, что для своевременного развития эмпатии и просоциального поведения требуется систематическая работа и родителей, и педагогов, но результаты стоят затраченных усилий. Каждый ребёнок, научившийся сопереживать и помогать другим, вырастет отзывчивым, доброжелательным и социально адаптированным человеком, а радость от помощи другим станет естественной частью его жизни.

Литература

1. Андреев, В.И. Педагогика: учебный курс для творческого саморазвития / В.И. Андреев. – / Казань. Центр инновационных технологий, 2000. – 608 с.

2. Азарова, Т. В. Практикум по психологическим играм с детьми и подростками / Т. В. Азарова, О. И. Барчук, Т. В. Беглова, М. Р. Битянова, Е. Г. Королева, О. М. Пяткова; под редакцией М. Р. Битяновой. / – Москва., 2001. – 246 с.

3. Гаврилова, Т. П. Эмпатия и ее особенности у детей младшего и среднего школьного возраста: дис… канд. психол. наук. Т.П. Гаврилова. /Москва., 1977. – 178 с.

Ковалева М.А.,
(канд филол. наук, доцент, Бийский филиал им. В.М. Шукшина АлтГПУ, Бийск)
Аникеева Д.,
(студентка, Бийский филиал им. В.М. Шукшина АлтГПУ, Бийск)

Технологии формирования исследовательских умений младших школьников в процессе обучения

Аннотация. В данной статье рассматриваются проблема формирования исследовательских умений младших школьников в процессе обучения, а также некоторые методы и приёмы.

Ключевые слова: исследовательские умения, проблема, педагогические условия, методы, приёмы.

В соответствии с ФГОС НОО одной из приоритетных задач начального общего образования является формирование у обучающихся универсальных учебных действий, познавательной активности, самостоятельности и способности к решению учебно-практических и учебно-познавательных задач. В структуре метапредметных результатов особое место занимают базовые исследовательские действия: умение сравнивать, анализировать, устанавливать причинно-следственные связи, выдвигать предположения, делать выводы и работать с информацией. Кроме того, ФОП НОО ориентирует педагогов на использование деятельностного подхода, развитие функциональной грамотности и применение практико-ориентированных заданий, что напрямую связано с организацией исследовательской деятельности младших школьников. Эта проблема рассматривалась в трудах таких учёных, как А.И. Савенков, А.В. Леонтович, Н.В. Матяш, Н.Ф. Виноградова.

Цель данной статьи – рассмотреть специфику формирования исследовательских умений младших школьников в процессе обучения. В современных условиях развития образования особую

значимость приобретает проблема формирования у младших школьников исследовательских умений. Это связано с тем, что современная школа ориентирована не только на усвоение обучающимися системы знаний, но и на развитие личности ребёнка, способного самостоятельно мыслить, анализировать информацию, делать выводы и применять знания в новых ситуациях [1].

Значительный вклад в разработку проблемы внёс А.И. Савенков. Он определяет исследовательские умения как совокупность интеллектуальных и практических действий, необходимых для самостоятельного поиска решения проблемы. К числу основных исследовательских умений младших школьников учёный относит умение видеть проблему, выдвигать гипотезы, задавать вопросы, наблюдать, проводить эксперименты, анализировать результаты и представлять итоги работы [5].

А.Н. Поддьяков связывает исследовательскую деятельность с естественной познавательной потребностью ребёнка. Он отмечает, что стремление к исследованию окружающего мира является важнейшим условием интеллектуального развития детей. Следовательно, задача учителя состоит в поддержке детской любознательности и создании условий для самостоятельного поиска новых знаний [6].

Н.В. Матяш отмечает, что включение детей в исследовательскую работу способствует формированию самостоятельности, ответственности и способности применять знания на практике [10].

В педагогической литературе исследовательские умения рассматриваются как сознательное владение системой мыслительных и практических операций, обеспечивающих выполнение исследовательской деятельности. К таким операциям относятся постановка цели, планирование работы, выбор методов исследования, наблюдение, эксперимент, обработка результатов и формулирование выводов [7].

Структура исследовательских умений включает несколько взаимосвязанных компонентов: мотивационный компонент - интерес к познанию, стремление к поиску нового; когнитивный компонент - знания о способах исследования, развитость мыслительных операций; практический компонент - умения наблюдать, измерять, проводить опыты, фиксировать результаты; рефлексивный компонент - способность анализировать собственную деятельность, оценивать результаты работы [5].

Младший школьный возраст является благоприятным периодом для формирования исследовательских умений. При грамотной организации учебного процесса исследовательская деятельность может способствовать развитию самостоятельности, инициативности и творческого мышления [8].

Формирование исследовательских умений младших школьников невозможно без специально организованного образовательного процесса, включающего методы и приёмы, побуждающие ребёнка к поиску новых знаний, постановке вопросов, выдвижению гипотез и проверке полученных результатов [1].

Под технологиями формирования исследовательских умений мы понимаем совокупность способов организации учебной деятельности, обеспечивающих овладение учащимися элементарными приёмами исследования: наблюдением, сравнением, анализом, экспериментированием, обобщением и формулированием выводов [2].

Одной из наиболее распространённых технологий является проблемное обучение. Сущность данной технологии заключается в создании учителем проблемных ситуаций, требующих активного мыслительного поиска со стороны учащихся. В.В. Давыдов и Д.Б. Эльконин отмечали, что решение учебных задач способствует развитию у ребёнка умения анализировать условия, выявлять противоречия и самостоятельно находить способы действия [4,12]. Использование проблемных вопросов на уроках стимулирует познавательный интерес и формирует исследовательское мышление младших школьников.

Эффективной технологией является исследовательское обучение, разработанное А.И. Савенковым. Учёный подчёркивал, что ребёнок должен выступать субъектом собственной познавательной деятельности. В процессе исследовательского обучения младшие школьники учатся выявлять проблему, выдвигать предположения, подбирать способы проверки гипотезы, анализировать результаты и делать выводы [5]. Данная технология позволяет приблизить учебный процесс к реальной исследовательской практике в доступной для детей форме.

Широкие возможности для формирования исследовательских умений предоставляет проектная технология. По мнению Н.В. Матяш, проектная деятельность способствует развитию самостоятельности, ответственности, умения работать с информацией и представлять результаты собственной деятельности [10]. В начальной школе проекты могут быть краткосрочными и долгосрочными, индивидуальными и групповыми. Работа над проектом включает выбор темы, постановку цели, поиск информации, проведение наблюдений и оформление итогового продукта.

Особую роль в формировании исследовательских умений играет технология учебного сотрудничества. Г.А. Цукерман рассматривала совместную деятельность учащихся как условие развития познавательной самостоятельности. Работа в парах и группах способствует развитию умений задавать вопросы, обсуждать проблему, аргументировать собственную точку зрения, распределять обязанности и приходить к общему решению [9]. Коллективный поиск решения повышает мотивацию детей и делает исследовательскую деятельность более продуктивной.

Значительное место в начальной школе занимает игровая технология. Л.С. Выготский подчёркивал значение игровой деятельности для психического развития ребёнка. Включение игровых элементов в исследовательскую работу делает процесс обучения эмоционально привлекательным, активизирует познавательный интерес и создаёт условия для самостоятельного поиска решения задач [3].

В современных условиях активно применяется информационно-коммуникационная технология. Использование интерактивных досок, электронных образовательных ресурсов, презентаций, цифровых лабораторий и интернет-источников расширяет возможности исследовательской деятельности младших школьников.

Существенную роль играет технология наблюдения и экспериментирования. А.Н. Поддьяков связывал развитие ребёнка с естественной потребностью исследовать окружающий мир. Организация простейших опытов, наблюдений за природными объектами, измерений и сравнений помогает детям овладевать основными способами научного познания [6]. Особенно эффективно данная технология реализуется на уроках окружающего мира, математики и технологии.

Важным условием успешного формирования исследовательских умений является систематичность работы. Учителю необходимо постепенно усложнять задания, учитывать возрастные особенности младших школьников, поддерживать инициативу детей и создавать ситуацию успеха. Н.А. Семёнова подчёркивает, что исследовательская деятельность должна носить последовательный и доступный характер, соответствующий уровню развития учащихся [7].

Таким образом, технологии формирования исследовательских умений младших школьников разнообразны и взаимосвязаны. Наиболее эффективными являются проблемное обучение, исследовательское и проектное обучение, учебное сотрудничество, игровые и информационно-коммуникационные технологии, а также организация наблюдений и экспериментов. Их комплексное использование способствует развитию познавательной активности, самостоятельности и готовности ребёнка к дальнейшему обучению.

Литература

1. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования: утв. приказом Министерства просвещения РФ от 31 мая 2021 г. № 286. — URL: https://fgos.ru/ (дата обращения: 2.04.2026). — Текст: электронный.

2. Леонтович, А.В. Исследовательская деятельность учащихся / А.В. Леонтович. — М.: Народное образование, 2003.— 112 с.
3. Выготский, Л.С. Педагогическая психология / Л.С. Выготский. — М.: Педагогика, 1991. — 480 с.
4. Давыдов, В.В. Теория развивающего обучения / В.В. Давыдов. — М.: Интор, 1996.— 544 с.
5. Савенков, А.И. Методика исследовательского обучения младших школьников / А.И. Савенков. — Самара: Учебная литература, 2011. — 224 с.
6. Поддьяков, А.Н. Исследовательское поведение: стратегии познания / А.Н. Поддьяков. — М.: ПЕР СЭ, 2000.— 266 с.
7. Семёнова, Н.А. Организация исследовательской деятельности младших школьников / Н.А. Семёнова. —Томск: ТГПУ, 2007.— 156 с.
8. Щукина, Г.И. Активизация познавательной деятельности учащихся в учебном процессе / Г.И. Щукина. — М.: Просвещение, 1979. — 160 с.
9. Цукерман, Г.А. Виды общения в обучении / Г.А. Цукерман. — Томск: Пеленг, 1993. — 268 с.
10. Матяш, Н.В. Проектная деятельность младших школьников / Н.В. Матяш. — Брянск: БГУ, 2008. — 148 с.
11. Виноградова, Н.Ф. Начальная школа XXI века: концепция и программы / Н.Ф. Виноградова. — М.: Вентана-Граф, 2012. — 192 с.
12. Эльконин, Д.Б. Психология обучения младшего школьника / Д.Б. Эльконин. —М.: Знание, 1989.— 96 с.

Ковалева М.А.,
(канд филол. наук, доцент, Бийский филиал им. В.М. Шукшина АлтГПУ, Бийск)
Бочкарев А.А.,
(студент, Бийский филиал им. В.М. Шукшина АлтГПУ, Бийск)

Развитие эмоционального интеллекта младших школьников на уроках литературного чтения

Аннотация: в статье рассматривается проблема развития эмоционального интеллекта младших школьников на уроках литературного чтения с помощью театрализации. Демонстрируются приемы и формы работы, позволяющие осуществить наиболее полное эмоциональное погружение в изучаемую тему урока.

Ключевые слова: эмоциональный интеллект, младший школьник, литературное чтение, театрализация.

Социально-эмоциональный интеллект в настоящее время рассматривается мировым образовательным сообществом как один из ключевых навыков XXI века. Во многих странах осуществляются разработки, которые должны привести к коренным изменениям в учебном процессе, направленным на равномерное распределение внимания педагога и на личностное, эмоциональное развитие ребенка, и на его предметные знания. В России ФГОС школьного образования также содержат личностные образовательные результаты.

Изучением проблемы развития эмоционального интеллекта детей младшего школьного возраста занимались многие исследователи современности и прошлого, такие как Л.С. Выготский, Т.И. Солодкова, И.С. Степанов, И.Н. Мещерякова, Р. Баск, П. Сэловей, Дж. Майер, Д. Гоулман, Р. Торндайк и другие.

Для определения уровня развития эмоционального интеллекта младших школьников было организовано и проведено экспериментальное исследование на базе МБОУ «Пролетарская СОШ»

посёлка Гордеевского Троицкого района. В исследовании принимали участие 30 детей младшего школьного возраста, обучающиеся 3 «А» и 3 «Б» классов.

Цель первоначального исследования заключалась в выявлении уровня развития эмоционального интеллекта младших школьников.

В ходе экспериментальной работы с помощью диагностики Е. С. Ивановой «Словарь эмоций» [3] выявили первоначальный уровень развития эмоционального интеллекта младших школьников. Детям было предложено в течение 5 минут перечислить те эмоции, которые они знают, тем самым определились уровни развития эмоционального интеллекта. Высокий уровень развития эмоционального интеллекта - 7 и более названных эмоций. Средний уровень развития эмоционального интеллекта -4-6 названных эмоций. Низкий уровень развития эмоционального интеллекта - менее 4 названных эмоций.

Анализ полученных результатов показал, что в экспериментальной группе высокий уровень эмоционального интеллекта выявлен у 4 обучающихся, что составляет 27%. Средний уровень эмоционального интеллекта выявлен у 6 обучающихся, что составляет 40%. Низкий уровень эмоционального интеллекта выявлен у 5 обучающихся, что составляет 33%.

В контрольной группе высокий уровень эмоционального интеллекта выявлен у 3 обучающихся, что составляет 20%. Средний уровень эмоционального интеллекта - у 3 обучающихся, что составляет 20%. Низкий уровень эмоционального интеллекта - у 9 обучающихся, что составляет 60%.

Рассматривая общий результат, можно сделать вывод о том, что уровень развития эмоционального интеллекта у большей части обучающихся находится на низком уровне. Таким образом была выявлена необходимость активизировать работу в этом направлении с младшими школьниками на этапе формирующего эксперимента.

Понятие «эмоциональный интеллект» было впервые введено в 1990 г. Дж. Майером и П. Саловеем. Под данным понятием они понимали группу ментальных способностей, способствующих осознанию и пониманию собственных эмоций и эмоций окружающих [5].

Проще говоря, эмоциональный интеллект – это способность распознавать, понимать и управлять своими эмоциями и эмоциями других людей. Эмоциональный интеллект включает в себя набор качеств, которые позволяют ребенку успешно адаптироваться в обществе и регулировать свои эмоции.

Современные дети, как правило, менее чувствительны и эмоциональны, чем их сверстники 20-30 лет тому назад. Слабое эмоциональное развитие опасно, в частности тем, что это ослабляет эмпатию, поэтому важно начать развивать эмоциональный интеллект именно в дошкольном и младшем школьном возрасте.

Кроме того, дети с хорошо развитым эмоциональным интеллектом лучше концентрируют внимание, с большим желанием вовлекаются в творческую деятельность, вступают в более прочные социальные связи [2].

Одним из путей развития эмоционального интеллекта младших школьников могут стать произведения разных жанров, с которыми дети знакомятся на уроках литературного чтения.

Прозаические и поэтические художественные тексты способны вызывать у детей различные эмоции: радость, восхищение, огорчение и даже страх и разочарование. Правильно подобранные тексты и специально организованная работа могут оказывать положительное влияние на развитие эмоционального интеллекта читателей младшего школьного возраста. Безусловно, тексты должны отвечать определенным требованиям: быть эмоционально насыщенными, психологически тонко подающими определенные эмоции, соответствовать возрастным особенностям детей [1]. Наблюдая за персонажами литературного произведения, маленький читатель сможет понять, насколько различаются реакции непохожих людей на одну и ту же ситуацию, сможет соотнести себя с тем или иным персонажем, понять, на кого из героев он более всего похож.

Одним из возможных вариантов развития эмоционального интеллекта является применение элементов театрализации на уроках литературного чтения. Театрализация – это метод обучения, основанный на использовании элементов театрального искусства для передачи знаний и развития навыков [4].

Обучение, в котором используются элементы театрализации, предоставляет уникальные возможности для творческого развития детей, способствует их активной самостоятельной деятельности, поскольку она предполагает не только усвоение учениками знаний, но и применение полученных знаний на практике (например, в рамках реализации конкретной театральной постановки). На уроках литературного чтения театрализация может использоваться для более глубокого понимания и анализа литературных произведений, а также для развития эмоционального интеллекта.

Существуют различные приемы использования элементов театрализации на уроках литературного чтения в начальной школе [4]:

1. Персонификация - реально живший персонаж или писатель участвует в уроке как помощник учителя. Так же учитель может сам вести урок в образе героя или привлечь детей старших классов к участию в «оживлении» писателя или героя книги.
2. Ролевое прочтение текста - один из видов выразительного чтения. Оно воссоздает диалог персонажей, погружает в ситуацию разговора, где отражаются эмоциональные реакции. Ученик, читая отведенную ему роль, старается быть таким же героем из книги с его душевными качествами. Такого рода работа может рассматриваться как подготовительный этап к инсценированию произведения.
3. Ролевая игра «Кто я?» - ученик в костюме персонажа рассказывает о «себе».
4. Историческая сценка - небольшое представление- способ передачи учащимся исторической информации посредством ролевого исполнения по заранее составленному сценарию с применением театральных атрибутов.
5. Сценически - игровые упражнения, где учащиеся вместе с учителем пишут диалоги героев, уточняют поведение героев, место и время действия. Здесь могут использоваться такие виды упражнений как сценические этюды, пантомима, составление словесного портрета героя. Дети работают над развитием речи, пластики и своих артистических способностей.
6. Драматизация - самостоятельное инсценирование литературного произведения посредством ролевого исполнения по заранее самостоятельно составленному сценарию с применением театральных атрибутов. Учитель с детьми работает над сценической выразительностью: определение движений, действий, мимики, жестов персонажа, его интонации.

Драматизировать можно сказки, короткие рассказы, поэмы, басни русских и зарубежных авторов, произведения фольклора народов России.

Таким образом, можно сделать вывод о том, что формирование эмоционального интеллекта у младших школьников является важным направлением воспитательной и образовательной деятельности. Чрезвычайно важными в формировании эмоционального интеллекта младших школьников являются уроки литературного чтения. Благодаря приёмам, способствующим формированию эмоционального интеллекта, у учеников повышается учебная мотивация, увеличивается «словарь эмоций». Учитель начальных классов может стать ключевой фигурой в процессе развития эмоционального интеллекта: воспитывать в учениках чувствительность, отзывчивость, доброту, симпатию и эмпатию, используя специальные педагогические методы и технологии.

Литература

1. Гореликова, А. С. Формирование эмоционального интеллекта на уроках литературного чтения / А. С. Гореликова // Известия института педагогики и психологии образования. – 2021. – № 2. – С. 150-155.

2. Горячева, Е. С. Методы развития эмоционального интеллекта / Е. С. Горячева // E-Scio. – 2023. – № 1 (76). – С. 112–118.

3. Пакет диагностических методик по изучению уровня сформированности эмоционального интеллекта у младших школьников. – Сочи: 2023. – 33 с.

4. Рябова, О. А. Элементы театрализации на уроках литературного чтения в начальной школе / О. А. Рябова, Е. Е. Лопина, В. А. Черкасов // Наука и образование: отечественный и зарубежный опыт: сборник трудов шестьдесят третьей международной научно-практической конференции, Белгород, 29 января 2024 года. – Белгород: ГиК, 2024. – С. 115–117.

5. Salovey, P. Some final thoughts about personality and intelligence / P. Salovey, J. D. Mayer // Personality and intelligence / edited by J. Stenberg, P. Ruzlis. — Cambridge: Cambridge University Press, 1994. — P. 303–318.

Коваленко М.С.,
(педагог-психолог МБОУ СОШ № 25, корпус 3, Бийск)

Психолого-педагогическое сопровождение детей с ОВЗ в условиях образовательного учреждения

Аннотация: в докладе рассматривается проблема осуществления психолого-педагогического сопровождения детей с ограниченными возможностями здоровья в условиях дошкольного образовательного учреждения. Актуальность проблемы, цель сопровождения - создание системы социальных, психологических и педагогических условий, способствующих успешной адаптации, реабилитации и личностному росту детей в социуме. Описывается специфика работы, задачи, входящих в психолого-педагогическое сопровождение ребенка с ограниченными возможностями здоровья. Рассматривается важное направление в системе сопровождения - работа с семьей ребенка.

Ключевые слова: дети ОВЗ, коррекционно-развивающая работа, дети раннего возраста, инклюзивное образование.

В настоящий момент одним из востребованных направлений является реализация инклюзивного подхода в воспитании и обучении детей с ограниченными возможностями здоровья (далее ОВЗ) в условиях дошкольного учреждения.

Важно сказать, что успешная **социализация ребенка** с ОВЗ в условиях общеобразовательной группы является необходимым и важным условием его дальнейшего **развития**. И главная цель есть – помощь и сопровождение маленького ребенка с имеющимися трудностями во вхождение **в общество, современную жизнь**, подготовка к самостоятельной жизнедеятельности. Согласно ФГОС ДО: инклюзивное образование ставит своей основной целью обеспечение равного доступа к получению образования и создание необходимых условий для достижения успеха в образовании всеми без исключения детьми независимо от их индивидуальных особенностей, прежних учебных достижений, родного языка, культуры, социального и экономического статуса родителей, психических и физических возможностей.

На начальном этапе своей работы с детьми проводила диагностику на выявление детей с ОВЗ с согласия родителей (законных представителей), т.е. родители дают письменное согласие на психолого-педагогическое сопровождение детей. Для выявления таких детей использую методику Елены Антоновны Стребелевой, доктора педагогических наук, профессора, главного научного сотрудника «Института коррекционной педагогики Российской академии образования».

Следует отметить, что ранняя диагностика нарушений познавательной деятельности детей крайне необходима. Чем раньше начинается целенаправленная работа с ребенком, тем более

полными и эффективными могут оказаться коррекция и компенсация нарушений, а в некоторых случаях возможно и предупреждение вторичных отклонений развития.

Ребенок проводит большую часть времени в образовательном учреждении, поэтому от грамотного проектирования развивающей среды, будет зависеть

Дети с ограниченными возможностями здоровья лишены доступных их здоровым сверстникам каналов получения информации, дети не могут овладеть всем многообразием человеческого опыта. Они также лишены возможности предметно-практической деятельности, ограничены в игровой деятельности, что негативно сказывается на формировании высших психических функций. У детей с ОВЗ процесс познания окружающего мира затруднен.

Это говорит о том, что такие дети испытывают трудности в освоении образовательной программы. И здесь необходима коррекционно-развивающая работа, направленная на формирование произвольности психических процессов у ребенка, учебно-познавательной мотивации, самосознания и адекватной самооценки, а также формирование целостной картины мира. Ребенок проводит большую часть времени в образовательном учреждении, поэтому от грамотного проектирования развивающей среды, будет зависеть развитие, становление, оздоровление воспитанников.

В работе используется программа психолого-педагогических занятий для дошкольников «Цветик-семицветик».

Коррекционно-развивающая работа включает в себя:

- создание безопасной психологической обстановки;
- проведение игр на снятие тревожности;
- проведение игр и упражнений на **развитие познавательных процессов** (внимания, памяти, речи, воображения) и эмоционально-волевой сферы;
- игры на развитие **навыков взаимодействия** детей друг с другом;
- игры на развитие волевой, эмоциональной и психофизиологической сферы;
- игровые упражнения на развитие мелкой и крупной моторики.

Среди воспитанников нашего образовательного учреждения имеются дети, имеющие речевую патологию, сниженную память, недостатки внимания, недоразвитие общей и мелкой моторики. В связи с этим, возникает необходимость внедрения комплексных здоровьесберегающих технологий для оздоровительно-коррекционной реабилитации детей.

Для осуществления профилактических и коррекционных мероприятий в образовательном процессе используется дыхательную и артикуляционную гимнастику, гимнастику для глаз, динамические паузы, релаксационные упражнения, логоритмические упражнения, приемы самомассажа, массажа кистей рук и активизации биологически активных точек стопы с использованием специального оборудования (ребристые дорожки, тактильные коврики). Дыхательная гимнастика является очень значимой частью оздоровительной работы, проводимой с детьми ежедневно. Качественно отрабатываемые дыхательные упражнения, способствуют выработке диафрагмального дыхания, оптимальной продолжительности, силе и распределению выдоха. В коррекционных уголках имеются картотеки дыхательных игр и упражнений.

Важным направлением коррекционных мероприятий является развитие мелкой моторики кистей и пальцев рук. Пальчиковая гимнастика сочетается с чтением небольших стихотворных текстов, что служит стимулированию зон коры головного мозга, развитию речи, слухового восприятия, памяти, внимания, готовит руку к письму.

Общему укреплению и оздоровлению способствует самомассаж. Выполняются массажные упражнения с использованием различных приспособлений: массажных мячей разной величины и шариков.

Важным направлением коррекционных мероприятий является развитие мелкой моторики кистей и пальцев рук. Пальчиковая гимнастика сочетается с чтением небольших стихотворных текстов, что служит стимулированию зон коры головного мозга, развитию речи, слухового

восприятия, памяти, внимания, готовит руку к письму. В развивающую среду групп внесены и постоянно обновляются пособия, направленные на развитие мелкой моторики: шнуровки, обводки изображений по внешнему контуру, трафареты, книжки – раскраски, прописи для детей подготовительных к школе групп.

Работа с каждым ребенком может быть как индивидуальной, так и групповой (когда игра проводится в группе с ребенком и его сверстниками), использую личностно-ориентированный подход и начинается с раннего возраста.

Немаловажным фактором успеха в работе с детьми с ОВЗ является работа с родителями, направленая:

-на преодоление собственного авторитаризма и способности **увидеть** мир с позиции ребёнка;

-отношение к своему ребёнку как к равному себе и недопустимость сравнения его с другими **детьми**;

- знание и учёт сильных и слабых сторон ребёнка;

-проявление искренней заинтересованности в действиях ребёнка и готовности к эмоциональной поддержке.

Подход к педагогической пропаганде позволяет своевременно родителям преодолевать затруднения и поддерживать уверенность в своих силах при соблюдении следующих условий:

- Взаимное доверие и взаимопомощь между педагогами и родителями;

- Соблюдение чувства такта, чуткости и отзывчивости по отношению к родителям, умение убеждать.

- Учёт своеобразия условий жизни каждой семьи, **возраста родителей**, уровня подготовленности в вопросах воспитания.

- Взаимосвязь разных форм работы с родителями: установление контакта, беседы, консультации, участие в открытых занятиях, утренниках, спортивных соревнованиях, конкурсах.

Мой опыт работы свидетельствует о том, что успех коррекционной работы зависит от эффективного взаимодействия всех участников этого процесса в системе «**психолог-педагог-ребёнок-родитель**».

Литература

1. Алехина С.А. Деятельность руководителя образовательной организации при включении обучающихся с ограниченными возможностями здоровья и детей-инвалидов в образовательное пространство [текст]: методические рекомендации для руководителей образовательных организаций / С.В. Алехина [и др.]. М.: ГБОУ ВПО МГППУ, 2014. 147 с.

2. Алехина С.А. Инклюзивное образование: результаты, опыт и перспективы: сборник материалов III Международной научно-практической конференции [текст] / под ред. С.В. Алехиной. М.: МГППУ, 2015. 528 с.

3. Государственная программа РФ «Доступная среда» на 2011-2020 годы», утв. постановлением Правительства РФ от 1.12.2015 г. № 1297, 2014. 164 с.

4. Государственная программа РФ «Развитие образования на 2013- 2020 годы», утвержденная постановлением Правительства РФ от 15.04.2014 г. № 295. М., 2014. С. 155.

5. Гущина Г.Н. Педагогическое сопровождение развития субъектности обучающегося [Текст]: Педагогика: научно-теоретический журнал. М., 2012. № 2. С. 50-57.

6. Левина Р.Е. Основы теории и практики логопедии. [Текст] / Р.Е. Левина. М.: Просвещение, 1968. 251 с.

Конарева О.А.,
научный руководитель – канд. филол. наук, доц. Ковалева М. А.

(Бийский филиал им. В.М. Шукшина АлтГПУ, Бийск)

Формирование коммуникативных универсальных учебных действий обучающихся 3 классов на уроках литературного чтения посредством групповой работы

Аннотация. В статье рассматривается актуальность и эффективность применения групповой работы на уроках литературного чтения при формировании коммуникативных универсальных действий. Были проанализированы нормативные основы использования групповой работы согласно ФГОС НОО, определена их роль в развитии коммуникативных универсальных действий. На основе теоретического обоснования разработана серия уроков с применением групповой работы, направленных на формирование коммуникативных универсальных учебных действий.

Ключевые слова: групповая работа, младшие школьники, начальная школа, коммуникативные универсальные учебные действия.

Новые социальные запросы определяют цели образования как общекультурное, личностное, коммуникативное и познавательное развитие обучающихся, обеспечивающие такую ключевую компетенцию образования как “научить учиться”. В настоящее время важнейшим показателем является наличие у ребенка внутренней мотивации, которое оказывает наибольшее влияние на его образование, поэтому в образовательном процессе необходимо формировать у него потребность учиться и вести коммуникацию

Согласно Федеральному государственному образовательному стандарту «результаты освоения основной образовательной программы начального общего образования должны отражать:

- активное использование речевых средств и средств информационных и коммуникационных технологий;
- готовность слушать собеседника и вести диалог;
- готовность признавать возможность существования различных точек зрения и права каждого иметь свою;
- излагать свое мнение и аргументировать свою точку зрения и оценку событий;
- определение общей цели и путей ее достижения;
- осуществлять взаимный контроль в совместной деятельности, адекватно оценивать собственное поведение и поведение окружающих;
- готовность конструктивно разрешать конфликты посредством учета интересов сторон и сотрудничества» [1].

Как отмечает С.В. Бориснёв, коммуникация – это процесс, обусловленный обществом, в ходе которого происходит обмен информацией между людьми (как в личных беседах, так и в массовых масштабах) через разнообразные каналы и с использованием различных средств. Следовательно, важно всесторонне готовить младших школьников к общению, чтобы они могли различать и применять, например, вербальные и невербальные формы коммуникации. Ведь передаваемая информация является основой для жизни каждого человека [2].

По мнению Л.С. Выготского, развитие психических функций происходит по принципу "от внешнего к внутреннему": сначала они проявляются в совместной деятельности, а затем становятся частью индивидуального мышления ученика. Высшие психические функции, будучи изначально социальными, обретают свою внутреннюю форму лишь после этого. Учителю важно осознавать, что только позитивная и доброжелательная атмосфера в коллективе создает условия для успешного развития учащихся [3].

Период младшего школьного возраста является идеальным для становления и развития навыков эффективного общения, являющихся частью универсальных учебных действий. Поскольку именно в это время личные достижения ребёнка впервые начинают восприниматься как социально значимые, одной из первостепенных задач начальной ступени обучения становится обеспечение

наилучших условий для формирования у школьников умений взаимодействовать, стремления к успеху и независимости.

В настоящее время учителя строят свою работу на основе сотрудничества, а традиционные роли педагога и ребенка трансформируются: они оба становятся активными субъектами образовательной деятельности. При этом развитие коммуникативных способностей ученика приобретает первостепенное значение для формирования его личности. Ведь общение выходит за рамки простого обмена знаниями; оно включает в себя восприятие и осознание себя как личности в социуме, что стимулирует детей к взаимопониманию и принятию различных мнений. Именно через коммуникацию индивидуальность приобретает свою социальную выраженность. Организация межличностного диалога обеспечивает полноценную социализацию школьников. Наиболее эффективно коммуникативные УУД формируются, когда учитель целенаправленно организует коллективную работу.

Главную роль в формировании УУД коммуникации демонстрирует парная работа. Согласно Э.Г. Азимову, данное понятие означает: «Вид групповой деятельности, в которой действия её участников подчинены общей цели» [4].

Г.А. Цукерман пришла к выводу о том, что существуют различные преимущества проведения совместной учебной деятельности.

Во-первых, отмечается рост объёма усваиваемой информации и глубины понимания изучаемого материала.

Во-вторых, можно отметить, что возрастает познавательная активность учеников и их творческая самостоятельность. В результате совместной работы необходимо меньше времени для формирования знаний и умений» [5].

Исследования также подтверждают, что самостоятельная работа в парах приносит младшим школьникам не только удовольствие от самого процесса, но и способствует укреплению сплоченности детского коллектива. Кроме того, в ходе такой деятельности дети развивают навыки объективной оценки как собственных действий, так и поступков своих сверстников, учатся справедливости.

Эффективность парной работы проявляется в возможности взаимной проверки заданий, обмена педагогическим опытом и первичной оценки уровня понимания материала. Такой формат обучения особенно продуктивен, когда требуется активное взаимодействие между учащимися, в то время как формирование больших рабочих групп может снизить результативность. Нередко в рамках парной работы ученики выступают в роли взаимных контролеров, предварительно выполнив индивидуальные задания.

В процессе обучения важно анализировать ошибки, их причины и пути исправления. Таким образом, ученики учатся на чужом опыте. Организация парной работы может включать выдачу разных заданий, но с условием взаимопомощи, обмена мнениями и советами. Такой подход способствует совместному приобретению знаний и формированию коммуникативных навыков.

Примеры разработанных заданий на формирование коммуникативных умений посредством групповой работы.

Задание 1: Тонкие и толстые вопросы

Цель: формирование умения работать в группах, формулировать вопросы и давать развернутые ответы.

Способ применения: после ознакомления с произведением и его первоначального анализа, каждая группа получает задание составить четыре «тонких» и четыре «толстых» вопроса. «Тонкие» вопросы требуют ответа «да» или «нет», а «толстые» – развернутого изложения. Оценка знаний осуществляется в форме состязания, где команды обмениваются вопросами. За каждый корректно заданный и правильно сформулированный ответ на вопрос начисляется балл. Соревновательный элемент способствует усилению концентрации внимания и более глубокому погружению в материал.

Задание 2: Ромашка

Цель: формирование умения работать в группах, формулировать вопросы и давать развернутые ответы.

Способ применения: после ознакомления с произведением и его первоначального анализа, каждая группа получает задание разработать систему вопросов по содержанию прочитанного рассказа.

После этапа составления вопросов, каждый ученик должен выбрать вопрос у команды-соперника и дать на него ответ. При оценке работы учитываются как корректность и точность формулировок вопросов, так и лаконичность и правильность ответов. Использование приема «Ромашка» демонстрирует свою эффективность в повышении работоспособности и стимулировании активного группового обсуждения среди школьников.

Задание 3. Информационные блоки

Цель: формирование умения работать в группах, формулировать вопросы и давать развернутые ответы.

Способ применения: после ознакомления с произведением и его первоначального анализа, каждая сформированная группа получает комплекс заданий, включающий практический блок (ответы на вопросы по содержанию произведения) и творческий блок (составление кластера-характеристики одного из ключевых персонажей). По завершении работы, группы представляют свои результаты, оценивание производит учитель. Использование приема «Кластер» оказывается эффективным инструментом для вовлечения всех участников в процесс, позволяя охватить и систематизировать значительный объем материала. В процессе создания кластера дети проявляют большую свободу и открытость, поскольку не опасаются сделать ошибку.

Задание 4. Секретные слова

Цель задания: формирование умения работать в группах, формулировать вопросы и давать развернутые ответы.

Способ применения: после ознакомления с произведением и его первоначального анализа обучающиеся сталкиваются с архаизмами. Для их осмысления организуется парная работа: обучающиеся находят устаревшие слова в толковом словаре и разъясняют их значение своему соседу. Такой подход эффективно развивает устную речь, в частности, навыки диалогического взаимодействия. Работа со словарем вызывает живой интерес у обучающихся.

В ходе исследования было установлено, что групповая работа является неотъемлемой частью образовательного процесса, особенно в начальной школе, где формируются базовые навыки взаимодействия, сотрудничества и совместной деятельности.

Групповая работа способствует не только углублению знаний обучающихся, но и развитию их социальных навыков: умения слушать, выражать свое мнение, аргументировать свою точку зрения и работать в команде; дети учатся принимать во внимание точку зрения других обучающихся.

Организация групповой работы младших школьников в процессе изучения литературного чтения является эффективным инструментом, способствующим как углублению знаний, так и развитию социальных навыков. Следует при этом заметить, что групповая работа не заменяет традиционную систему, а органично дополняет и расширяет ее.

Литература

1. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования: утверждён и введён в действие Приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 31 мая 2021 года № 286. – URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_389561/ (дата обращения: 28.03.2025).

2. Бориснёв, С.В. Социальная коммуникация: Учеб. пособие для ВУЗов / С.В. Бориснёв. – Москва: ЮНИТИ-ДАНА, 2003. – С.14.

3. Выготский, Л.С. Мышление и речь / Л.С. Выготский. – М.: АСТ, 2011. – 640 с.

4. Азимов, Э.Г. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам) / Э.Г. Азимов, А.Н. Щукин. Москва: Издательство ИКАР, 2009. С. 448.

5. Цукерман, Г.А. Развитие учебной самостоятельности / Г.А. Цукерман, А.Л. Венгер. – Москва: ОИРО, 2010. – 432 с.

Коровникова Г. В.
научный руководитель – канд. пед. наук, доцент Н. А. Першина
(Бийский филиал им. В. М. Шукшина АлтГПУ, Бийск)

Коррекция памяти и внимания младших школьников с задержкой психического развития, обучающихся в условиях инклюзивного образования

Аннотация: в статье рассматриваются особенности развития памяти и внимания младших школьников с задержкой психического развития, обучающихся в условиях инклюзивного образования. В статье предложены упражнения, которые учитель может применять на уроках для коррекции памяти и внимания.

Ключевые слова: задержка психического развития, память, внимание инклюзивное образование.

В современном обществе все больше внимания уделяется вопросам инклюзивного образования, которое обеспечивает равные возможности для обучения детей с особыми образовательными потребностями. Одной из наиболее распространенных категорий детей с ограниченными возможностями здоровья являются дети с задержкой психического развития.

Успешность обучения ребенка в начальной школе зависит от уровня сформированности познавательных процессов, особенно памяти и внимания. Однако у младших школьников отмечаются: трудности распределения внимания, быстрая утомляемость, неустойчивость внимания, низкое запоминание.

В условиях общеобразовательных классов, учитель работает в едином темпе для всех обучающихся, из-за чего может возникнуть ситуация неуспеха у младшего школьника с задержкой психического развития. Следовательно, целенаправленная коррекция памяти и внимания выступает не просто как компонент образовательного процесса, а как необходимое условие успешной реализации инклюзивной образовательной практики.

Прежде чем учитель приступит к подбору эффективных методов и приемов коррекционной работы, ему необходимо обладать глубокими знаниями о сущности задержки психического развития, а также о специфике когнитивных процессов - памяти и внимания.

Задержка психического развития (ЗПР) у детей проявляется в замедленном созревании эмоциональной и волевой сферы, в недостаточном развитии познавательной деятельности, что обуславливает возникновение общих и специфических трудностей в обучении [5, с. 27].

Учителям начальных классов необходимо понимание специфики памяти и внимания младших школьников с задержкой психического развития для грамотного построения коррекционной работы.

Внимание – особый психический процесс, который не имеет собственного содержания, а входит, как инициирующее начало в структуру всех познавательных процессов [4, с. 104]. Оно играет главную роль не только в обучении, но и в повседневной жизни ребенка. Младшие школьники с задержкой психического развития часто сталкиваются с такими особенностями внимания: оно неустойчиво, объем снижен, избирательность нарушена, а также наблюдается склонность к прилипанию внимания.

Память играет значимую роль в процессе обучения детей. У детей с ЗПР отмечаются существенные недостатки произвольного и непроизвольного запоминания.

Память является одним из ведущих компонентов познавательного процесса и тесно взаимодействует со всеми другими психическими процессами и личностью в целом. Это обусловлено основными процессами памяти: запоминанием, сохранением и воспроизведением информации [7, с. 331].

В ходе исследования была смоделирована работа учителя начальных классов по коррекции памяти и внимания у младших школьников с задержкой психического развития. Исследование предполагает реализацию практической части, в рамках которой будет проведено экспериментальное исследование. Оно включает в себя несколько этапов: констатирующий, формирующий и контрольный.

Констатирующий этап предполагает проведение диагностического исследования памяти и внимания младших школьников с ЗПР.

На начальном этапе учебного года целесообразно проведение диагностического исследования, направленного на определение уровня развития памяти и внимания у младших школьников с ЗПР.

Для исследования процессов памяти можно использовать диагностику А.Р. Лурия «10 слов». Данная диагностика позволяет оценить то, как учащиеся запоминают, сохраняют и воспроизводят информацию. Стимульный материал состоит из односложных слов, не связанных между собой по смыслу. Учащемуся зачитывают в медленном темпе 10 слов. После зачитывания слов, учащемуся необходимо повторить слова, которые он запомнил в любом порядке. Такая процедура повторяется 5 раз. При третьем и последующих предъявлениях слов инструкция в полном объеме не повторяется – экспериментатор говорит только «еще раз». Также есть отсроченное воспроизведение. Спустя 40-50 минут экспериментатор предлагает вспомнить слова, которые ему озвучивались в начале.

Для исследования процессов памяти можно использовать диагностику А. Р. Лурия «10 слов». Данная диагностика позволяет оценить то, как учащиеся запоминают, сохраняют и воспроизводят информацию. Стимульный материал состоит из односложных слов, не связанных между собой по смыслу. Учащемуся зачитывают в медленном темпе 10 слов. После зачитывания слов, учащемуся необходимо повторить слова, которые он запомнил в любом порядке. Такая процедура повторяется 5 раз. При третьем и последующих предъявлениях слов инструкция в полном объеме не повторяется – экспериментатор говорит только «еще раз». Также есть отсроченное воспроизведение. Спустя 40-50 минут экспериментатор предлагает вспомнить слова, которые ему озвучивались в начале.

Для диагностики свойств внимания, в частности переключения и распределения, может применяться методика Р. С. Немова «Проставь значки». Диагностика помогает качественно выявить специфику нарушений, что позволяет в дальнейшем спроектировать качественную коррекционную работу. Стимульный материал представляет собой бланк с рядами геометрических фигур: квадратов, треугольников, кругов, ромбов, расположенных в случайной последовательности. В верхней части бланка размещен образец, наглядно показывающий требуемое соответствие. Ребенку необходимо в соответствии с образцом проставить в пустых фигурах значки. На выполнение дается 2 минуты.

Содержательной основой формирующего этапа эксперимента выступает внедрение в образовательный процесс коррекционных упражнений.

На основе результатов диагностического исследования учитель подготавливает урок, включающий упражнения, направленные на коррекцию памяти и внимания.

В ходе урока учитель может использовать такие упражнения:

1) «Зрительный диктант».

Цель: развитие зрительной памяти, способности удерживать зрительные образы текста.

Процедура проведения: учащимся поочередно предъявляется несколько картинок (от 3 до 7), после чего учащимся предлагается воспроизвести их по памяти в своих тетрадях [1, с. 16].

Данное упражнение может быть интегрировано в структуру урочных занятий русского языка, литературного чтения, окружающего мира.

2) «Снежный ком».

Процедура проведения: первый ученик называет слово по заданной теме. Второй ученик повторяет это слово и добавляет свое. Третий повторяет оба предыдущих слова и добавляет еще одно. Таким образом, последовательность слов постепенно увеличивается [1, с. 16].

Данное упражнение может органично интегрироваться на уроках русского языка, чтения, окружающего мира, математики.

3) **«Повтори ритм»**

Цель: развитие слуховой памяти и концентрации.

Инструкция: взрослый отстукивает или прохлопывает простой ритм (например, хлоп-хлоп, пауза, хлоп). Ребёнок должен внимательно прослушать и точно воспроизвести этот ритм.

Данное упражнение рекомендуется применять на уроках музыки, а также на различных уроках в качестве физкультминутки.

4) «Поиск ошибок в тексте».

Учащимся необходимо в тексе найти ошибки. Ошибки могут быть как грамматическими, так и логическими. Например: изменение порядка букв в словах [1, с. 18].

Упражнение целесообразно проводить на уроках русского языка, литературного чтения.

5) «И мы...».

Учащиеся должны в процессе прослушивания связанного сюжетом текста завершать отдельные фразы учителя словами «и мы...» (только в тех случаях, когда такое завершение является логичным). Например, для отрывка текста: «Белка взобралась на дерево... Устроившись на ветке, она расправила свой пушистый хвост...» завершение «и мы...» является, в принципе, логичным в конце первого предложения («… и мы тоже взобрались на дерево») и абсолютно невозможным — в конце второго [1, с. 18].

Предлагаемые упражнения органично интегрируются в структуру урока, не нарушая его целостности, и позволяют реализовать коррекционную направленность. Также подобные упражнения способствуют повышению познавательной активности и мотивационной вовлеченности обучающихся.

Контрольный этап эксперимента направлен на выявление динамики исследуемых показателей после завершения формирующего этапа. Он позволяет установить, насколько эффективным оказалось использование коррекционных упражнений, направленных на коррекцию памяти и внимания у младших школьников с ЗПР, и зафиксировать изменения, произошедшие в состоянии изучаемых функций у младших школьников с задержкой психического развития.

Коррекционная работа с младшими школьниками с ЗПР, в условиях инклюзивного образования представляет собой комплексную систему. Ее эффективность определяется качеством встроенных коррекционных приемов в образовательный процесс. Благодаря чему возможно успешное развитие младшего школьника с задержкой психического развития.

Литература

1. Бабкина, Н.В. Интеллектуальное развитие младших школьников с задержкой психического развития / Н.В. Бабкина. – Москва: Школьная Пресса, 2006. – 60 с.

2. Богданова, Е.С. Проблема диагностики детей с задержкой психического развития в старшем дошкольном и младшем школьном возрасте / Е.С. Богданова // Проблема диагностики в современной системе психологического сопровождения детей с ограниченными возможностями здоровья. - Москва: ООО "Издательство "Спутник+", 2010. - С. 23-26.

3. Бондаренко, И.В. Особенности познавательной деятельности у детей с ЗПР / И.В. Бондаренко, А.М. Бондаренко // Новое слово в науке: стратегии развития. - Чебоксары: ООО "Центр научного сотрудничества "Интерактив плюс", 2024. - С. 35-37.

4. Захарова Н.А. Развитие внимания младших школьников с задержкой психического развития в процессе реализации коррекционной программы / Н.А. Захарова, А.А. Брюханова // Кооперация

науки и практики – путь модернизации и образования. – Чебоксары: ООО «Издательский дом «Среда», 2024. – С. 103-106.

5. Защиринская, О. В. Психология детей с задержкой психического развития / О.В. Защиринская; Санкт-Петербургский государственный университет. – Санкт-Петербург, 2019. – 228 с.

6. Рахманова, Е.В. Характерные особенности детей с задержкой психического развития / Е.В. Рахманова // Вестник науки. - 2023. - № 6 (63). - С. 667-672.

7. Якунина, А.Е. Практические приемы развития памяти у младших школьников с задержкой психического развития / А. Е. Якунина // Психологическая наука и практика в современном обществе: реальность и тенденция развития. – Хабаровск: Тихоокеанский государственный университет, 2021. – С. 329-333.

Котлярова Е.Н.,
научный руководитель – канд. пед. наук, доцент И.Н. Чичканова
(Бийский филиал им. В. М. Шукшина АлтГПУ, Бийск)

Формирование коммуникативных универсальных действий младших школьников в процессе работы над текстовыми задачами

Аннотация: В статье рассматривается проблема формирования коммуникативных универсальных учебных действий у обучающихся начальных классов. Автор обосновывает потенциал текстовых задач как средства развития навыков сотрудничества, речевой деятельности и учета позиции партнера. В работе представлены результаты экспериментального исследования, подтверждающие эффективность применения специальных методических приемов на уроках математики.

Ключевые слова: коммуникативные УУД, младшие школьники, текстовые задачи, начальное образование, учебное сотрудничество.

В условиях реализации ФГОС НОО приоритетной задачей школы становится формирование системы универсальных учебных действий (УУД), среди которых особое значение имеют коммуникативные умения. Математика обладает значительным потенциалом для развития навыков общения и коллективного взаимодействия, а работа над текстовыми задачами представляет собой оптимальную среду для целенаправленного формирования коммуникативных УУД (далее – КУУД).

Согласно концепции А.Г. Асмолова, коммуникативные УУД обеспечивают социальную компетентность и учет позиции других людей, умение слушать и вступать в диалог, участвовать в коллективном обсуждении проблем [1]. В структуре данных действий выделяют три блока: коммуникацию как взаимодействие, как сотрудничество и как условие интериоризации.

Текстовая задача выступает мощным инструментом развития обучающихся, так как её «текстовая оболочка» активизирует речевую деятельность и создает условия для учебного диалога. Как отмечает Н.Б. Истомина, методическая ценность задачи возрастает, если она становится предметом обсуждения, а не просто объектом для вычислений [2].

Для проверки эффективности текстовых задач как средства формирования КУУД было проведено исследование на базе МБОУ «Первомайская СОШ №2».

Констатирующий этап показал преобладание среднего (около 50%) и низкого (порядка 34%) уровней развития коммуникации у второклассников. Типичными трудностями стали неумение договариваться в паре и дефицит речевых средств при объяснении решения.

На формирующем этапе была реализована серия уроков, включающая:

1) Работу в парах «Аналитик и Спикер» для вербализации текста задачи.

2) Групповую работу над «задачами-ловушками» с лишними или недостающими данными, стимулирующую дискуссию.

3) Взаимное рецензирование по алгоритму «Математическая почта».

Особое внимание в ходе формирующего эксперимента уделялось поэтапному включению учащихся в совместную деятельность. Работа над текстовой задачей разделялась на несколько фаз, каждая из которых была направлена на отработку конкретных компонентов коммуникативных УУД.

1. Этап анализа условия (Развитие умения слушать и слышать партнера).

На данном этапе использовался прием «Чтение с остановками в парах». Один ученик читал условие задачи по частям, а второй должен был кратко пересказать услышанное и задать уточняющий вопрос. Например: «Все ли данные для решения нам известны?» или «Что в условии является самым важным?». Это позволяло преодолеть типичный для младших школьников дефицит внимания к деталям текста и стимулировало развитие навыка активного слушания.

2. Этап поиска решения (Развитие навыка учебного сотрудничества).

Для этого этапа была разработана серия «задач с неполным условием». Каждому участнику пары выдавалась только часть данных, необходимых для решения. Таким образом, ребенок физически не мог решить задачу в одиночку, что создавало ситуацию естественной необходимости в коммуникации. Учащиеся были вынуждены:

а) сообщать партнеру имеющуюся информацию;

б) запрашивать недостающие данные;

в) объединять усилия для построения общей схемы или краткой записи.

3. Этап проверки и рефлексии (Развитие способности к саморегуляции и учету позиции партнера).

Здесь эффективно проявил себя метод «Математического интервью». После решения задачи один из учащихся брал на себя роль «интервьюера» и задавал вопросы «исполнителю»: «Почему ты выбрал именно это действие?», «Как можно проверить твой ответ?», «С какими трудностями ты столкнулся?». Такая форма работы способствовала не только интериоризации способов действия, но и формированию уважительного отношения к чужому мнению, умению корректно высказывать замечания.

Кроме того, для стимулирования дискуссий в группах применялись «задачи-провокации», содержащие заведомо ложные утверждения в вопросе. Это вынуждало учащихся вступать в спор, аргументированно отстаивать свою точку зрения и коллективно приходить к истинному суждению, что полностью соответствует концепции А.Г. Асмолова о коммуникации как взаимодействии.

Контрольный этап зафиксировал значительную положительную динамику в экспериментальной группе: доля учащихся с высоким уровнем КУУД выросла с 17,4% до 39,1%. Речевое сопровождение решения задач стало более логичным и доказательным, снизилась конфликтность при групповом взаимодействии.

Таким образом, использование текстовых задач в учебном процессе, основанном на диалоге и сотрудничестве, эффективно способствует формированию коммуникативных универсальных учебных действий младших школьников.

Литература

1. Асмолов, А. Г. Как проектировать универсальные учебные действия в начальной школе: от действия к мысли / А. Г. Асмолов. – Москва: Просвещение, 2014. – 152 с.

2. Истомина, Н. Б. Методика обучения математике в начальных классах: учеб. пособие / Н. Б. Истомина. – Москва: Академия, 2015. – 288 с.

Котова М.П.,
(старший воспитатель МБОУ «СОШ № 25», Бийск)

Сорокина С.Л.,
(музыкальный руководитель МБОУ «СОШ №25», г. Бийск)

Приобщение детей дошкольного возраста к народной культуре посредством ознакомления с культурно-обрядовыми праздниками

Аннотация: В статье рассматривается вопрос приобщения детей дошкольного возраста к русской народной культуре посредством ознакомления с фольклором - музыкальным, устным, декоративно-прикладным. Основное внимание уделено ознакомлению детей с традициями проведения календарно-обрядовых праздников. Описывается образовательный проект «От Святок до Сочельника». Рассмотрены формы взаимодействия педагогов с детьми, проанализированы формы привлечения родителей в образовательный процесс. В работе раскрыты этапы реализации проекта, перечислены качественные изменения, произошедшие в результате проделанной работы.

Ключевые слова: дошкольники, духовно-нравственное воспитание, календарно-обрядовые праздники годового круга, проект.

В наши дни все наиболее известные политики и деятели культуры связывают все достижения в стране и укрепление России на мировой арене с возрождением собственных исконно-русских традиций, а также, сделанный акцент в педагогике на духовно-нравственное воспитание подрастающего поколения. В.В. Путин обозначил воспитание молодежи, пробуждение в ней любви к стране - одной из важнейших задач российского общества и государства в целом. «Мы должны сделать все, чтобы помочь молодежи пронести через всю жизнь и передать своим детям любовь и уважение к Отечеству, его героям, истории и культурному наследию», - подчеркнул президент.

По данным социологов, в последние время, увеличивается количество детей, и именно, дошкольного возраста, предпочтения которых основаны, а можно сказать, и построены, на таких героях, как Халк, Кэтбой, Беззубик, Стич, и материальные ценности у них преобладают над духовно-нравственными. Между тем, мы все, и общество, знаем, что развитие ребенка уже с малых лет невозможно без нравственно-патриотического и этнокультурного воспитания, которое начинается с привития любви к малой родине. В совокупности - это не только воспитание любви к родному дому, городу, природе, но и усвоение детьми культурного наследия своих предков, приобщение к социокультурным нормам государства, его традициям и общенародным праздникам. А значит перед педагогами стоит задача – привитие у детей интереса к национальным культурным традициям, воплощенных в самобытных жанрах фольклора, семейно-бытовых обычаях, обрядах, ритуалах.

В федеральной образовательной программе воспитания отмечено, что приобщение детей к народной культуре - обязательное условие для гражданско-патриотического и духовно-нравственного воспитания дошкольников. При этом всегда возникает вопрос: «Как приобщить детей к истокам народной культуры, к традициям русского народа?» Мы выбрали проектную деятельность, как наиболее эффективную форму работы с детьми и разработали проект «От Святок до Сочельника». Организационной основой проекта стал примерный календарь русских народный праздников годового календарного круга. В нашем учреждении традицией стало проведение обрядовых музыкальных праздников: «Осенины», «Покров», «Рождество», «Масленица», «Пасха», «Троица». Посещение детьми «Русской горницы» сопровождается проведением обрядовых посиделок: «Жаворонки», «Сорок сороков», «Святки», «Яблочный спас» и другие. В «Русской горнице» для детей организуются творческие мастерские с использованием декоративно-прикладного искусства. Данный проект долгосрочный, рассчитан на детей старшего дошкольного возраста, участие в нем принимают все участники воспитательно-образовательного процесса. Цель проекта - привлечение детей дошкольного возраста к народной культуре посредством ознакомления с традициями проведения календарно-обрядовых праздников. Одна из задач -

познакомить детей с народными календарными праздниками и традициями; разнообразными формами фольклора – музыкальным, устным, обрядовым, декоративно-прикладным. При реализации данного проекта было организовано сетевое взаимодействие ОУ с социальными институтами города, это Бийский краеведческий музей, Выставочный зал, Библиотека семейного чтения. Проект предусматривает разнообразные формы и методы работы с детьми, однако главными направлениями являются музыкальные фольклорные праздники и мероприятия, проводимые в «Русской горнице» внутри учреждения, и взаимодействие с социальными институтами.

Практический этап проекта содержал в себе знакомство с культурой, историей своей страны, с танцами, песнями, хороводами, с обрядовой, устным, декоративно-прикладным фольклором на культурно-досуговых мероприятиях в «Русской горнице», традициями проведения календарно-обрядовых праздников.

Ознакомление с музыкальным фольклором проводилось на музыкальных занятиях, и было условно разделено на несколько направлений:

- слушание народной музыки, песен, в том числе и колыбельных;
- знакомство с музыкальными играми и хороводами;
- знакомство с народными музыкальными инструментами;
- знакомство с традициями и обрядами русского народа.

Отдельную сферу в подготовках фольклорных мероприятий составляла художественное оформление музыкального зала, а также, костюмов, они были созданы в едином стиле по соответствующей стилистике песен. Важную роль играло музыкальное сопровождение. Это принципиальный вопрос в грамотной реализации фольклорного праздника. Все фольклорные праздники сопровождались народными музыкальными инструментами (баян, аккордеон, балалайка, ударные и т.д.). Пение осуществлялось под живую музыку, либо акапэльно.

Культурно-досуговые мероприятия в «Русской горнице» проводились согласно календарю установленных традиционных мероприятий МБОУ «СОШ №25». Как с детьми, так и с родителями организовывались посиделки, тематические вечера, досуги, занятия-экскурсии, мастер-классы, совместная деятельность и т.д. В процессе продуктивной деятельности создавались различные «творческие произведения» как детей, так и родителей, например, в рисовании - росписи народных игрушек, таких как, дымковской игрушки; в декоративно-прикладном искусстве - изготовлены пасхальные яйца или кукла-оберег «Масленица».

В течение всего учебного года, т.е. на протяжении всего проекта, с сентября 2025 года по май 2026 года воспитанники принимали участие в конкурсах и фестивалях детского фольклорного творчества, например, «Солнцеворот», «Соловушка».

В настоящее время проходит заключительный этап проекта, где родителям и детям предоставлена возможность продемонстрировать результаты своих достижений.

Следует отметить, что нами было составлено портфолио проекта (сценарии фольклорных мероприятий).

Реализация данного проекта позволило сформировать у детей основы музыкально-фольклорной деятельности, активизировать художественно-творческое навыки. Воспитанники проявляют интерес к народной культуре, ее истории и традициям русского народа. Многие родители подключили своих родителей (бабушки, дедушки) и дома согласно календарю русских народных праздников годового календарного круга отмечают их в кругу семьb. Это говорит о возрождении преемственности поколений. Семьи стали более отзывчивыми. У родителей произошло осознание значимости и важности духовно-нравственного воспитания своих детей.

Таким образом, можно сказать, что работа с детьми по направлению этнокультурного воспитания позволяет решать поставленные задачи в области дошкольного воспитания нашим президентом.

Литература

1. Каплунова, И.М., Новоскольцева, И. Как у наших у ворот. Русские народные песни в детском саду: пособие для музыкальных руководителей детских дошкольных учреждений. /И. М. Каплунова, И. Новосеольцева – Санкт-Петербург: Изд-во «Композитор», 1999. - 60 с.
2. Картушина, М.Ю. Русские народные праздники в детском саду: /М. Ю. Картушина - Москва: Творческий центр «Сфера», 2006. - 320 с.
3. Князева О. Л., Маханева, М. Д. Приобщение детей к истокам русской народной культуры: парциальная программа: учебно-методическое пособие. Парциальная программа/О. Л. Князева, М. Д. Маханева - Санкт-Петербург: Детство-Пресс, 2020.-298 с.
4. Котова И.Н., Котова А.С. Русские обряды и традиции. Народная кукла [Текст] /И. Н. Котова, А. С. Котова. - Санкт-Петербург: Паритет, 2012. - 236 с.

Кривощекова И.С.,
(старший воспитатель, МБОУ «СОШ № 9 имени Героя РФ Медведева С.Ю.», Бийск)

Педагогика успеха: мотивация воспитателя как основа развития детей с ограниченными возможностями здоровья

Аннотация. В статье рассматриваются на опыте учреждения сложности и пути их преодоления в работе с детьми, имеющими ограниченные возможности здоровья. Целенаправленная работа старшего воспитателя с педагогами по готовности профессионально работать с детьми, данной категории.

Ключевые слова. мотивационная готовность, мотивация, инклюзивное образование, ограниченные возможности здоровья.

Работа с детьми с ограниченными возможностями здоровья требует от воспитателей специальных знаний, подготовки и внутренней готовности. Ключевую роль в формировании уверенных и мотивированных воспитателей в сфере инклюзивного образования играет старший воспитатель ведь именно он помогает преодолеть первоначальное сопротивление и выстроить эффективную систему работы.

С 2019 года, на основании заключений ТПМПК, в нашем учреждении начали появляться воспитанники с ОВЗ. Это потребовало создания специальных образовательных условий. В феврале 2020 года на базе учреждения был открыт логопедический пункт. В штат вошли:

• учитель логопед;
• педагог психолог;
• учитель дефектолог.

Все воспитанники, включая детей с ОВЗ, посещают группы общеразвивающей направленности.

С момента открытия логопедического пункта ведётся целенаправленная и регулярная работа с воспитателями. Изначально многие из них испытывали опасения или вовсе избегали взаимодействия с детьми с ОВЗ.

Основные сложности заключались в следующем:

1. Недостаточная профессиональная подготовка: педагогам не хватало знаний о возрастных и психофизических особенностях детей с ОВЗ, а также об их личностных характеристиках.
2. Отсутствие чётких методик работы с такими детьми.
3. Трудности в организации взаимодействия с родителями.
4. Проблемы с интеграцией детей с ОВЗ в коллектив сверстников в группах общеразвивающей направленности.

Для преодоления этих трудностей в учреждении была выбрана тема инновационной

деятельности на муниципальном уровне — «Инклюзивное пространство современного детства», которую мы реализовывали 3 года.

Чтобы оценить мотивацию воспитателей к работе с детьми с ОВЗ, было проведено анкетирование. Результаты показали, что 76% воспитателей демонстрируют низкую готовность к такой работе. На основе этих данных был разработан комплексный план, включающий:

• прохождение курсов повышения квалификации по работе с детьми с ОВЗ;

• регулярное участие в вебинарах;

• участие в профессиональных конкурсах, конференциях и публикацию статей;

• посещение муниципальных методических объединений по данному направлению.

В группах имеются игровые и дидактические материалы, учитывающие психовозрастные и индивидуальные особенности воспитанников.

Мотивационная готовность воспитателей — это совокупность внутренних осознанных побуждений и положительного отношения к деятельности. Важную роль играет систематическое взаимодействие старшего воспитателя с педагогами: оно помогает находить решения педагогических задач с учётом опыта работы с детьми с ОВЗ.

Три столпа мотивации воспитателя в работе с детьми с ОВЗ:

1. Смена фокуса с «ограничений» на «возможности». Мотивированный педагог видит не диагноз, а зону ближайшего развития. Его вдохновляет даже микроуспех ребенка (удержал ложку, произнес звук) — это становится «топливом» для собственного труда.

2. Профессиональная рефлексия как драйвер. Мотивация падает там, где нет результата. С детьми с ОВЗ результат отсрочен. Поэтому наша задача — научить воспитателя фиксировать малые шаги, вести дневник достижений не только ребенка, но и своих педагогических находок.

3. Право на ошибку и супервизия. Страх «сделать не так» парализует. В мотивирующей среде ошибка — это точка роста. Мы вводим практику «пятиминуток успеха», где коллеги делятся не провалами, а кейсами: «Как я заинтересовал неговорящего ребенка».

Когда воспитатель мотивирован, меняется вся атмосфера в группе:

- дети с ОВЗ реже проявляют агрессию и самоагрессию (они чувствуют безопасность);

- повышается отклик на педагогические воздействия — ребенок начинает пытаться, даже если у него не получается;

- формируется базовая уверенность: «Меня принимают таким, какой я есть, и верят в меня».

В декабре 2025 года было проведено повторное анкетирование. Оно показало, что доля педагогов с низкой мотивацией к работе с детьми с ОВЗ снизилась до 59% — на 17% меньше, чем в 2019 году. Такое улучшение связано с реализацией описанных мероприятий, хотя на показатель также повлияли кадровые изменения: приём на работу молодых специалистов и увольнение воспитателей за данный период времени.

Без горящих глаз воспитателя не заработает ни одна коррекционная программа. Мой принцип как старшего воспитателя: «Заботься о том, кто заботится о ребенке». Только поддержав мотивацию взрослого, мы создадим среду, где ребенок с ОВЗ поверит: «У меня получится».

Литература

1. Ахметова Д. З. Инклюзивная педагогика: учебное пособие / Д. З. Ахметова, А. В. Тимирясова, Т. А. Челнокова. – Казань: Изд-во «Познание» Казанского инновационного университета, 2019. – 174 с.

Кузнецова Л.Н.,
(канд. пед. наук, доцент, Бийский филиал им. В.М. Шукшина АлтГПУ, Бийск)

Основы психологической профилактики школьного буллинга

Аннотация: в данной статье поднимается актуальный вопрос о буллинге в школьной среде, проанализированы причины, изучены методики определения показателей и уровней проявления школьного буллинга. Представлены результаты экспериментального исследования школьного буллинга, определены возможности психологической профилактики.

Ключевые слова: буллинг, школьный буллинг факторы школьного буллинга, профилактика, психологическая профилактика.

Увеличение школьных ситуаций, связанных с агрессивным поведением среди обучающихся, во взаимоотношениях педагогов и воспитанников, которые отражаются на качестве психолого-педагогического климата, межличностных отношений в образовательной организации, на психоэмоциональном благополучии и социализации обучающихся, определили необходимость изучения этиологии, содержательной стороны и направлений в решении данной проблемы.

В современных исследованиях изучение школьных ситуаций, основанных на агрессивном нападении с одной стороны и бездействии с другой стороны, позволили ученым трактовать и рассматривать такие ситуации как буллинг. В справочной литературе буллинг трактуется как травля, запугивание, задирание, издевательство, участниками которых могут быть разные возрастные категории людей, только взрослые или только несовершеннолетние, или взрослые и несовершеннолетние. Категория несовершеннолетних довольно обширна, от рождения до восемнадцатилетия. В силу возрастных особенностей и характерных трудностей в развитии выделяют подростковый возраст, юношеский и период взрослых людей, как наиболее склонных к буллингу.

Современная образовательная среда, где обучающиеся проводят большую часть времени, не всегда идеально и позитивно сказывается на мотивации к обучению, на безопасности, уважении и равенства возможностей, на школьной социализации, успешной жизнедеятельности всех субъектов школьной среды.

В зарубежных работах **К. Дьюкса,** Д. Олвеуса, Д. Лейна и отечественных ученых И.С. Кона, С.В. Кривцовой, Е.Н. Ушаковой представлены понятие и сущность буллинга как негативного социального феномена. **Опираясь на различные научные работы, школьный буллинг** определяем как неоднократно повторяющаяся, систематическая модель агрессивного поведения, психологического и физического насилия одного или группы агрессоров (буллеров), направленные на одного или группы обучающихся (жертвы) с целью унизить достоинство, подавить волю жертв**.** Шведский психолог **Д. Олвеус выделял виды буллинга, имеющие место в шольной среде: 1) вербальный буллинг** предполагает использование агрессором унизительные комментарии, использование прозвищ, угроз; 2) с**оциальная изоляция** направлена на игнорирование, бойкот, исключение из группы, распространение слухов; 3) ф**изические издевательства** представлены ударами, толканием, плеванием, порчей имущества; 4) э**кономический буллинг** направлен на вымогательство денег, вещей, порчу имущества; 5) **принуждение выполнять какие-либо действия**; 6) **сексуальный буллинг** включает действия сексуального характера, вербальные угрозы, физические контакты и эмоциональные унижения [1].

Причины, последствия школьного буллинга рассматривают в психолого-педагогических трудах Н.В. Авербух, А.В. Буйначева, Т.Г. Румянцева и др. Этиология буллинга содержательно характеризуется эндогенными и экзогенными причинами, представленными факторами, способствующие возникновению со стороны буллера агрессивной модели поведения на жертву и на ситуацию [2].

К эндогенным (внутренним) причинам относим: 1) в**нутриличностные особенности в подростковый период развития, когда обостряется а**грессивность, низкая самооценка, комплекс неполноценности, неуверенность в себе, импульсивность, сниженное чувство самосохранения; 2)

влияние **семейного неблагополучия, проявляющееся в** насилии, жестоком обращениинаркотической зависимости, родительской гиперопеке и отчуждении, предвзятого отношения к школьным неуспехам, смене состава семьи; 3) **биологическая перестройка в организме подростков сопровождается** эмоциональной нестабильностью, снижением самоконтроля, нарушениями самовосприятия, самоотношением и отношения к окружающему миру; 4) **воспроизведение и перенос подростками модели агрессивного поведения** семьи на окружающих людей.

К экзогенным (внешним) причинам относим: 1) негативный психолого-педагогический климат, выражающийся в неспособности остановить агрессию, в поддержании насилия, в неумении осуществлять контроль за поведением обучающихся, в неготовности применять методы предупреждения конфликтного поведения, избирательно-привилегированное отношение к обучающимся, применение наказания с целью унижения воспитанников; 2) социально-культурные стереотипы, пропагандируемые в социальных сетях интернета, связанные с насилием к людям по признаку расовой и национальной принадлежности, физических или умственных особенностей; 3) влияет на формирование буллинговой модели поведения д**езадаптирующий социум, представленный повышенным уровнем асоциальности, алкоголизации, наркомании, а также кризисами в семье, в ближайшем окружении, в стране в целом..**

В сочетании эти группы причин требуют комплексного подхода к профилактике и решению проблемы буллинга. Психологическая профилактика буллинга предполагает осуществление целенаправленной деятельности от педагога-психолога по определению и устранению причин буллинга, по предупреждению социально-психологических проблем и укреплению психологического здоровья у участников школьной среды. Успешность психологической профилактической работы зависит от точного определения причин, характеристик, мотивов, типов и форм школьного буллинга, от изучения характерных возрастных и индивидуальных особенностей участников, от постановки цели, отбора содержания, осуществления проектирования и постоянного мониторинга результатов динамики изменений взаимоотношений.

Организация психологической профилактики школьного буллинга имеет этапность и основные направления. На начальном этапе подбираем инструментарий исследования школьного буллиинга с учетом возрастных особенностей участников школьной среды [3]. Исходя из характерных особенностей сущностной характеристики буллинга, выбираем метод диагностики деструктивного поведения обучающихся, разработанный американскими психологами Арнольдом Бассом и Альбертом Дарки, **стандартизирован**ный, адаптированный отечественными психологами А.А. Хваном, Ю.А. Зайцевым и Ю.А. Кузнецовой. Методика позволяет определить формы агрессивных или враждебных реакций таких, как **физическая, косвенная, вербальная агрессии, негативизм, раздражение, обида, подозрительность, чувство вины. Ш**едско-норвежский психолог Дэн Олвеус разработал методику, посредством которой фиксируем прямой и пассивный буллинги, **проявление и подверженность агрессии,** жертв и обидчиков в ситуации буллинга.

Диагностический этап позволяет на следующем этапе разработать научно-методологически обоснованную психологическую программу профилактики школьного буллинга с чётко сформулированными, согласованными целями, содержанием и предполагаемыми результатами и технологией проведения занятий. В содержание профилактики школьного буллинга становятся значимыми способы конструктивного взаимодействия, оптимизация межличностных и межгрупповых отношений в школе, обучение навыкам самоконтроля, развитие способности понимать и принимать особенности другого, развитие позитивного восприятие себя и других сверстников [4].

На этапе р**еализации программы** используем групповые и индивидуальные формы работы, тренинги, семинары, дискуссии, мозговые штурмы, лекции, информационные технологии. Этап **оценки эффективности предполагает мониторинг результатов** во время реализации и после

завершения профилактической программы с включением повторной диагностики. **Критерии оценки и** показатели отражают изменения в психологическом состоянии обучающихся и в социальном окружении. На основе динамики изменений по необходимости корректируется план работы.

Таким образом, основами психологической профилактики являются основательное изучение научно-теоретических исследований проблемы возникновения школьного буллинга, этиологию данного феномена, соблюдение этапов профилактики школьного буллинга. Важно акцентировать внимание на особенностях субъектов школьной среды, психолого-педагогического климата в образовательной организации, на характере взаимоотношений педагогов, воспитанников, учитывать сформированность личностных качеств воспитанников. Диагностический этап позволяет определить основные компоненты психологической профилактики и их содержание.

Литература

1. Олвеус, Д. Издевательства в школе: что мы знаем и что мы можем сделать / Д. Олвеус – Blackwell Publishing, 2005. - 140 с.

2. Буллинг в школе: причины, последствия, помощь / сост. Н.В. Ктотова – Минск: Красико-Принт, 2015 – 96 с.

3. Бочавер, А. А. Буллинг как объект исследований и культурный феномен / А.А. Бочавер, К.Д. Хломов // Психология. – 2013. – № 3. – С. 149 – 159. // https://cyberleninka.ru/article/n/bulling-kak-obekt-issledovaniy-i-kulturnyy-fenomen?ysclid=mpkfm8ycae223480220

4. Кузнецова, Л.Н. Предупреждение конфликтного поведения в подростковом возрасте/ Л.Н. Кузнецова // Социальные и психологические проблемы современного образования: материалы Всероссийской научно-практической конференции. (Иркутск, 29 ноября 2018 г.) — Иркутск: Вост.-Сиб. ин-т М-ва внутр. дел России, 2018.– 408 с. (С. 255-259) // https://elibrary.ru/item.asp?id=36909588&pff=1

Кузнецова Л.Н.,
(канд. пед. наук, доцент, Бийский филиал им. В.М. Шукшина АлтГПУ, Бийск)
Мугаджирова Г.Ф.,
(педагог-психолог МБОУ «ООШ № 19», Бийск)

Основы психологической профилактики школьной дезадаптации первоклассников

Аннотация: в данной статье поднимается актуальный вопрос о школьной дезадаптации первоклассников, проанализированы причины, изучены методики определения показателей и уровней проявления школьной дезадаптации. Представлены результаты экспериментального исследования школьной дезадаптации первоклассников, определены возможности психологической профилактики и психолого-педагогические рекомендации для учителей и родителей по проблеме предупреждения школьной дезадаптации.

Ключевые слова: адаптация, школьная дезадаптация, факторы школьной дезадаптации, первоклассники, профилактика.

В современной общеобразовательной школе сохраняет свою актуальность проблема школьной дезадаптации первоклассников. Уровневый переход от дошкольного образования к школьному образованию, от игровой деятельности к учебной деятельности – это один из наиболее ответственных и непростых этапов в жизни юного человека. Многие дети сталкиваются с вызовами в этот период школьной адаптации, которые могут привести к состоянию дезадаптации.

В работах отечественных ученых представлены разные аспекты проблемы школьной

дезадаптации. **М.М. Безруких** определила дезадаптирующее влияние стрессовой тактики педагогических воздействий, интенсификации учебного процесса, несоответствие технологий обучения возрастным возможностям детей, недостаточно рациональная организация учебного процесса [1]. **В концепции Н.Г. Лускановой** школьная дезадаптация представлена как феномен затруднений в учебной деятельности, основанный на совокупности признаков несоответствия социально-психологического и психофизиологического статусов ребёнка требованиям ситуации школьного обучения. Автором разработана **методика оценки уровня школьной мотивации** [2]**.** М.М. Семаго, **Н.Я. Семаго** изучают негативное влияние на адаптацию первоклассников компонентов школьной среды: школьные правила, требования и в соответствии с ними построение новой модели поведения, отношений; несоответствие представлений детей о школе с реальной ситуацией; значительное возрастание учебной нагрузки; завышенные требования со стороны учителя и родителей [3]. Моделированию условий предупреждения и коррекции школьной дезадаптации младших школьников посвящены современные психолого-педагогические исследования В.С. Журавлевой, Л.Н. Кузнецовой, Ф.В. Мавлеткуловой, Г.А. Османовой и др.

Успешная адаптация к школьной жизни является не только фундаментом для академических достижений, но и залогом психологического благополучия ребенка. Неудачная адаптация может спровоцировать формирование негативного отношения к учебе, снижение самооценки, развитие тревожных и невротических расстройств. Следовательно, профилактика дезадаптации должна носить комплексный характер, охватывая работу с детьми, их родителями и педагогическим составом.

Школьная дезадаптация является многоаспектным процессом, основанным на психологических, педагогических, социальных факторах. К психологическим объективным и субъективным факторам относим: незрелость нервно-психических функций, недоразвитие произвольности, недостаточное развитие школьного мышления и речи, низкий уровень развития познавательной деятельности, несформированность новой роли и позиции школьника, несформированность эмоционально-волевой сферы, негативно-пассивное отношение к школьному обучению, несформированная коммуникабельность, личностные особенности и общая психофизиологическая ослабленность организма ребенка. Воздействие педагогических факторов на порождение школьной дезадаптации первоклассников: несоответствие темпа и режима обучения психофизиологическим особенностям ребенка, несоответствие содержания обучения темпу психического развития, немотивированность учебной деятельности и отсутствие интереса к познавательной учебной деятельности, несформированность учебных умений, осознанно завышенные личностные притязания первоклассника, неадекватные ожидания родителей, завышенные требования и учебные нагрузки, отрицательная оценочная стимуляция, негативно-авторитарный стиль педагогического руководства учителя начальных классов, психотравмирующее взаимодействие первоклассника с учителем. Влияние социальных факторов на возникновение школьной дезадаптации: неблагоприятный, конфликтный климат семьи, гипер или гипоопека родителей, насилие в семье, безнадзорность, отсутствие единства требований, отчужденность в воспитании детей, отсутствие организованности жизнедеятельности ребенка, безработица родителей и финансовые трудности, ценностная дезориентация и необразованность родителей, родительская незаинтересованность в школьной подготовке ребенка, развод родителей, смена жительства семьи, соперничество, избегание и трудности во взаимоотношениях с одноклассниками, негативный социально-психологический климат в классе, нестабильный педагогический состав. Все перечисленные факторы негативно сказываются на процессе адаптации первоклассников к школе, на организации учебного процесса, на отношениях и взаимодействиях участников целостного педагогического процесса. Нивелировать многие дезадаптирующие факторы возможно при строго организованном целенаправленном систематизированном взаимодействии педагогов, родителей и школьных специалистов.

Комплексная психолого-педагогическая диагностика становится определяющим этапом в

предупреждении и коррекции школьной дезадаптации первоклассников. Диагностика школьной незрелости требует учёта перечисленных факторов и включает оценку уровня умственного развития, моторики, внимания, мышления и других психологических параметров познавательных процессов. Для диагностики школьной незрелости используют: «Ориентировочный тест школьной зрелости Керна – Йирасека» (выявляет развития тонкой моторики руки, зрительно-моторной координации, ориентировочную оценку общего умственного развития ребёнка); тест Витцлака «Диагностика уровня развития поступающих в начальную школу» модифицированный А.Г. Лидерс и Г.Н. Досмаевой (определение обучаемости, мышления и речи); методика «Графический диктант» Д.Б. Эльконина (диагностика уровня развития волевой сферы, произвольности). Диагностика готовности к обучению в школе включает различные авторские методики: **методика «Образец и правило» А.Л. Венгер**а (определение уровня наглядно-образного мышления, умения руководствоваться системой условий задачи, умение преодолевать отвлекающее влияние посторонних факторов); **методики на определение мотивов учения М.Р. Гинзбурга и Т.А. Нежновой; тест** на определение уровня развития когнитивных компонентов (восприятия, логического и пространственного мышления и др.), адаптированный А.Г. Лидерс и В.Г. Колесниковым. В психолого-педагогической литературе существуют комплексные диагностические программы: **скрининговая программа диагностики готовности к школьному обучению Н.Я. Семаго, М.М. Семаго п**озволяет оценить уровень сформированности учебной деятельности; **программа определения уровня готовности детей к школе** Н.И. Гуткиной определяет уровень сформированности мотивационной, произвольной, интеллектуальной и речевой сфер.

Необходимо интерпретировать результаты диагностики с учетом количественных показателей с обязательным описанием качественных характеристик первоклассников относительно их поведения, общения, отношений и других показателей. Динамика онтогенетического развития детей требует постоянного пролонгированного диагностирования.

Экспериментальное исследование школьной дезадаптации первоклассников в образовательной школе № 19 города Бийска по методикам школьной мотивации автора Н.Г. Лускановой, опроснику школьной тревожности А.М. Прихожана, проективному тесту отношений, эмоций и ориентаций «Домики» О.А. Ореховой [4] определили уровень работоспособности, эмоционального отношения к школе, учебной деятельности.

Количественная характеристика противоречивого, конфликтного отношения к школе и учебной деятельности проявляется у 46 % первоклассников, которые испытывают одновременно противоречивые положительные и отрицательные эмоции, интерес и пренебрежение, радость и страх, удивление и безразличие. Такая амбивалентность характеризуется частой сменой настроения, некоммуникабельностью, отсутствием учебной мотивации, неадекватным эмоциональным поведением детей в учебной деятельности. Активность первоклассников в учебной деятельности не стабильна, восстановление работоспособности за счет периодического снижения активности, а также смены труда и отдыха.

Констатировали отрицательное отношение к учебной деятельности, школьной жизни у 17% первоклассников, которым присуще сниженное настроение и отсутствие интереса к учебной деятельности, нежелание идти в школу, преобладание негативных эмоций, высокий уровень тревожности, чувство неполноценности, конфликтное общение. Деятельность такой категории детей на пределе возможностей, что приводит к их быстрому истощению. Темп работы снижен, первоклассники часто отдыхают, испытывают усталость.

Таким образом 63% первоклассников на начало учебного года находятся в группе риска по школьной дезадаптации. Лишь у 37 % первоклассников положительное отношение к школе и учителю, в учебной деятельности они организованы, активны, готовы к энергозатратам и быстро восстанавливают затраченную энергию. Учебная нагрузка соответствуют возможностям детей.

Значимой причиной проявления школьной дезадаптации могли стать и социальные условия развития первоклассников. Констатировали факт возможного неблагополучия семьи по ее модели и

выявили, что почти 50 % первоклассников школы из многодетных семей и столько же из неполных. В таких категориях семей имеют место недостатки воспитания и это сказывается на психическом и социальном развитии детей. В многодетных семьях со стороны родителей недостаточно равномерно уделяется индивидуальное внимание детям и их проблемам, ограничения в самостоятельности и личностном пространстве, эмоциональная перегрузка от постоянного взаимодействия, отчужденность со стороны родителей и передача ответственности на старших детей за младших. Воспитание детей в неполных семьях сопровождается такими негативными последствиями: формируется чувство неполноценности и вины, заниженная самооценка, недостаточность формирования гендерного поведения и социальных ролей, риск хронических заболеваний, безнадзорность. Социальные, психо-эмоциональные проблемы возникают у детей из малообеспеченных семей (определили 23 % семей малообеспеченных). Дети из таких семей страдают от невозможности удовлетворить базовые потребности, получить качественное дополнительное образование, у них формируется чувство стыда и отчужденность, пассивность, заниженная самооценка, конфликтность, девиантное поведение.

По результатам психолого-педагогической диагностики составлена и реализована в течение учебного года психологическая программа профилактики школьной дезадаптации первоклассников. В рамках реализуемой программы психологической профилактики проводились групповые и индивидуальные занятия, с использованием игровых, творческих методик, релаксационных техник. На занятиях особое внимание уделялось созданию атмосферы доверия и принятия, и каждый ребенок мог почувствовать себя понятым и ценностно-значимым для всех участников образовательного процесса. Основные задачи психологической профилактической программы: развивать учебную мотивацию; снизить эмоциональное напряжение, школьную тревожность; способствовать позитивному эмоциональному состоянию, психологическому благополучию младших школьников; актуализировать знания педагогов по проблеме предупреждения школьной дезадаптации; повысить уровень осведомленности родителей в вопросах профилактики школьной дезадаптации первоклассников.

Профилактика школьной дезадаптации первоклассников строится на психолого-педагогическом сопровождении как профессиональной деятельности педагога, направленной на создание условий для успешного обучения и личностного развития первоклассников, формирование позитивных субъект-субъектных отношений в образовательном процессе. Характер психолого-педагогической деятельности в профилактике школьной дезадаптации должен носить ограждающий характер с использованием методов опеки, заботы, защиты, наставничества. Метод опеки применяется педагогом в первые дни пребывания в школе, когда ребенок не ориентируется в школьном пространстве, в ситуации общения, в ситуации учебной деятельности. Педагог проявляет патерналистическую позицию с минимальной инициативой первоклассника и проявлением им активности, самостоятельности в учебной деятельности и вне её. Логическим продолжением опеки ребенка становится метод заботы, предполагающий со стороны педагога постоянный контроль поведения, общения и деятельности первоклассников, и вмешательство в решение возникающих проблемных ситуаций. Метод защиты представляется как процесс ограничения, отстаивания интересов ребенка в случае физической, психической опасности. Педагог выстраивает индивидуальную траекторию развития ребенка и его адаптации. Метод наставничества репродуктивно обучает строго алгоритмизированным действиям в школьной ситуации за короткий промежуток времени. Репродуктивность в совместной учебной деятельности необходима и неизбежна. Последовательность и иерархичность использования методов способствует реализации комплексности и непрерывности процесса психолого-педагогического сопровождения ребенка в период его адаптации к школе [5].

Таким образом, школьная дезадаптация является многоаспектным процессом, требующим учета психологических, педагогических и социальных факторов. Психолого-педагогическая профилактика школьной дезадаптации первоклассников носит комплексный, поэтапный характер:

пролонгированная диагностика, конструирование и организация психологической профилактики с первоклассниками, родителями и педагогами. По технологии программа профилактики построена на групповых, индивидуальных занятиях, с использованием игровых, творческих методик, релаксационных техник. Психолого-педагогическое сопровождение, как основа психологической профилактики в профессиональной деятельности педагога, направлено на успешную школьную адаптацию первоклассников с использованием методов опеки, заботы, защиты, наставничества.

Литература

1. Безруких М.М. Трудности обучения в начальной школе. /М.М. Безруких – Москва: Директ-Медиа.,2023 – 500 с.

2. Лусканова Н.Г. Методы исследования детей с трудностями в обучении. — М.: Фолиум, 1999. — 160 с.

3. Семаго Н.Я. Психолого-педагогическая оценка готовности к началу школьного обучения. / М.М. Семаго, Н.Я. Семаго //Школьный психолог – 2003. – № 9. //

4. Орехова О.А. Проективная методика «Домики»: диагностика эмоциональной сферы младших школьников // Школьный психолог. – 2005. – № 12. – т С. 12–18

5. Кузнецова Л.Н. Технология психолого-педагогического сопровождения детей в период адаптации к обучению в школе \\ Актуальные проблемы преемственности дошкольного и начального образования: сборник статей участников Всероссийской науч.–практ. конф. с международным участием (Арзамас, 22 -23 ноября 2018 г.). — Арзамас: Арзамасский филиал ННГУ, 2019. — 442 с. (С.349 -353) // https://elibrary.ru/item.asp?id=37230516

Кузнецова М.В.,
(учитель – логопед МБОУ «СОШ № 41, Бийск)

Эффективные формы работы учителя – логопеда с семьей

Аннотация. В статье рассматриваются способы вовлечения родителей дошкольников с тяжелыми нарушениями речи в процесс коррекции путем наиболее эффективных форм работы, используемых учителем – логопедом. Основное внимание уделяется тесному взаимодействию между участниками коррекционно – развивающего процесса.

Ключевые слова: учитель – логопед, дошкольники, семья, формы работы, сотрудничество.

Вопросам сотрудничества детского сада с семьей в последние годы уделяется все большее внимание, т.к. семья играет главную роль в развитии ребенка. В группе компенсирующей направленности для детей с тяжелыми нарушениями речи учитель-логопед привлекает родителей к коррекционно-развивающей работе, используя разнообразные способы взаимосвязи. Для достижения положительного результата педагог ищет и внедряет эффективные формы и методы, которые могут заинтересовать родителей и привлечь их внимание к проблемам нарушения речи ребенка. Одной из основных задач является создание таких условий взаимодействия, при которых образовательный процесс будет наиболее продуктивным и результативным.

При планировании работы с родителями, логопед учитывает многие факторы: желание вступать в контакт со специалистом и применять приобретенные знания на практике, объем информации о речевых нарушениях и методах их преодоления, а также особенности семьи (стиль общения, возраст, образование, состояние здоровья родителей).

Для диагностики используются анкетирование и опросы (в том числе онлайн - версии). Преимуществом их является: быстрая обработка информации, и предоставление членам семьи больше времени на обоснованный ответ. Анализ результатов позволяет педагогу выявить

проблемы, затруднения родителей, удовлетворенность образовательной деятельностью и выбрать направления для организации мероприятий.

Эффективной формой работы является проектная деятельность, позволяющая объединить силы участников коррекционного процесса: педагогов, детей, родителей. Учитель – логопед устанавливает партнерские отношения с законными представителями, определяет цели и задачи, разрабатывает планы проектов, подбирает необходимый материал. В рамках проекта родители воспитанника становятся полноправными участниками коррекционно – развивающего процесса: вовлекаются в совместные мероприятия, выполняют домашние задания с детьми, что способствует укреплению семейных отношений. Совместная деятельность помогает родителям лучше понять своего ребенка, оценить уровень его развития. В конце проекта организуется итоговое мероприятие, где дети могут продемонстрировать приобретенные знания и умения. Это выставки детских (или совместных с родителями) работ, праздники, развлечения и т.д. Например, в заключительной части проекта, цель которого привлечь родителей к процессу изучению букв детьми подготовительной к школе группы для детей с тяжелыми нарушениями речи, можно подготовить выставку «Парад букв», стенгазету «Наше путешествие по букварю» или оформить альбом «Веселые буквы». На последнем этапе проводится анализ осуществленного проекта с обязательным привлечением родителей, подводится итог, при необходимости планируется дальнейшая деятельность. Это позволяет сделать процесс более результативным.

Для повышения уровня знаний в вопросах развития и коррекции речевых нарушений учитель – логопед проводит мастер – классы, на которых знакомит участников с особенностями выполнения артикуляционной, пальчиковой и дыхательной гимнастики, знакомит с приемами развития грамматического строя речи, в домашних условиях и др., предлагает практические задания по использованию различных методик и технологий.

Следующая эффективная форма – это совместные детско – родительские семинары – практикумы, на которых у родителей появляется возможность узнать что-то новое и попрактиковаться в выполнении заданий вместе со своим ребенком под руководством учителя – логопеда. Использование практических заданий и игровых приемов помогает сделать мероприятие более увлекательным. Такие практикумы проходят в атмосфере доброжелательности и сотрудничества. Они создают у ребенка ощущение важности его усилий, повышают его мотивацию к коррекционной работе. В то же время родители чувствуют, что их проблемы важны для специалиста. При выполнении практических заданий они могут увидеть эффективность методов и почувствовать себя более грамотными в вопросах развития речи детей.

Также для повышения родительской компетентности через совместное творчество и для укрепления внутрисемейных связей используются семейные творческие мастерские, в рамках которых дети и родители могут изготавливать совместные пособия «Сенсорные дорожки», «игры - ходилки», «Послушный ветерок», для развития мелкой моторики, автоматизации звуков, тренировки речевого дыхания, книжки – малышки. Такие встречи проводятся регулярно, например один раз в месяц или в квартал и проходят в комфортной обстановке, чтобы дети и родители чувствовали себя свободно и раскрепощенно.

Нельзя не вспомнить о совместных праздниках и развлечениях, которые помогают понять важность совместной работы в процессе коррекции речи. Это игры – путешествия, речевые викторины, квест – игры, «Праздники красивой речи» и др. Такая форма деятельности предполагает участие разных специалистов, родителей и детей. Родители являются гостями и наблюдают за речевыми возможностями своих детей, или являются активными участниками. Можно задействовать пап и мам при изготовлении костюмов, атрибутов, заучиванию стихов, частушек. Такие мероприятия приносят удовольствие и родителям, и детям и способствуют сплочению коллектива детей и взрослых.

К сожалению, некоторые родители не имеют возможности посещать мероприятия в детском саду. Учитель – логопед организует связь с семьями через родительские групповые чаты на

цифровой платформе. При общении в мессенджере родители следят за новостями, получают важную информацию по работе с детьми. Специалист может вести в чате еженедельную рубрику (например, «Будьте внимательны!»), где даются короткие рекомендации, а также может делиться фрагментами логопедических занятий. А у семей есть возможность задавать вопросы и почти сразу получать ответы.

Наряду с современными формами, учитель – логопед использует и традиционные: родительские собрания, консультации, дни открытых дверей, индивидуальные беседы и т.д. В уголке для родителей педагог располагает наглядную информацию: звуковой экран, с помощью которого родители могут увидеть на каком этапе идет автоматизация звука; советы логопеда по разным направлениям работы с детьми; папки – передвижки; лэпбуки.

Выбирая формы взаимодействия с семьей, логопед должен уметь создавать такую атмосферу, где все участники чувствуют себя союзниками, а не наблюдателями.

Литература

1. Бачина, О.В., Самородова, Л.Н. Взаимодействие логопеда и семьи ребенка с недостатками речи. - Москва: ТЦ Сфера, 2009. — 64 с.
2. Вакуленко, Л.С. Работа учителя-логопеда с семьями: традиционные и инновационные подходы / под ред. – СПб, 2012 - 176 с.
3. Нищева, Н.В. Современная система коррекционной работы в группе компенсирующей направленности для детей с нарушениями речи - СПб., ДЕТСТВО-ПРЕСС, 2017 - 544с.

Куйдина Т.А.,
(воспитатель, МБОУ «Гимназия № 2», Бийск)

Модель организации занятий по формированию элементарных математических представлений у дошкольников

Аннотация. В **данной** статье представлена организация занятия по формированию элементарных математических представлений. Математическое развитие детей способствует видеть в отражающем мире свойства, зависимость, отношения, умения оперировать знаками, предметами. Статья рекомендована начинающим воспитателям дошкольников.

Ключевые слова: математическое развитие, дошкольник, организация занятия, педагог.

На сегодняшний день проблема математического развития дошкольников актуализирована по нескольким причинам: у школы выросли требования к подготовке детей к школе, возрастные возможности у детей в усвоении математических представлений так же возросли, изменились социальные условия и отношение взрослых к образованию и воспитанию детей.

Математическое развитие это не только научить дошкольников решать арифметические задачи, считать. Это еще и развивать способность видеть в окружающем мире свойства, зависимость, отношения, умение оперировать знаками, свойствами, предметами.

В детском саду педагоги не учат математике, а формируют математические представления. А формирование этих представлений очень важная часть интеллектуального развития ребенка. Самая важная задача педагога в детском саду — это развить интерес детей к математике [1].

Формирование элементарных математических представлений в детском саду осуществляется и на занятии, и на прогулке, да и вообще во всех режимных моментах, в любой совместной деятельности. Чтобы полноценно развивалось математическое представление у детей воспитатель должен ставить перед детьми познавательные задачи, помогать находить способы их решения. Для

того чтобы дети с удовольствием выполняли задачи, вовлеклись в математику, а воспитатель получал удовлетворение от занятий, игр с детьми нужно правильно организовать свою работу.

Педагог должен быть компетентен в области математических представлений, всегда готов к занятиям с детьми, должен уметь выбирать оптимальные методы и приемы в работе с дошкольниками, правильно подбирать демонстрационный материал, и конечно – грамотная речь.

Главное, педагог должен быть компетентен в этой области. В первую очередь необходимо знать содержание программы по формированию элементарных математических представлений. Владеть организационными формами, методами, средствами познавательной деятельности. Уметь из ходя из поставленных целей выбирать и использовать методы и средства в практической деятельности. Эффективно реализовывать полученные знания, умения, навыки. Педагог должен знать и особенности развития математических представлений у детей в соответствии с возрастом и методику работы. Профессионально подготовленный педагог способствует развитию индивидуально- личностных и творческих возможностей каждого ребенка. Конечно же подстраивается под современные требования к используемым технологиям и способам освоения содержания. Педагог, знающий свое дело всегда готов к самообразованию, педагогическому движению в перед [4].

Компетентный педагог должен правильно сформировать у детей первые понятия, представления, мыслительные способности так, как они служат фундаментом для развития и обучения дошкольников. Педагог должен научить детей правильно пользоваться накопленным опытом. У компетентного педагога высокий уровень знаний и опыта в области развития элементарных математических представлений [3].

Правильная организация образовательной деятельности в области математического развития предполагает знание педагогом математических терминов: число, количество, счет, величина, геометрические фигуры, ориентировка в пространстве, во времени.

Обязательно продумывать программное содержание занятий и соотносить его с уровнем развития детей, подбирать разнообразные задания (игры), материал (наглядный, раздаточный, демонстрационный). Обдумывать формы работы с детьми (групповая, в парах, индивидуальная работа).

На занятиях по формированию элементарных математических представлений решаются такие задачи:

1. Образовательные. Чему и как учить, что закреплять, в чем упражнять.
2. Развивающие. Развивать психические, мыслительные процессы.
3. Воспитательные. Развивать нравственные качества.

Располагать оборудование так чтобы свет падал на рабочие поверхности с левой стороны.

Мебель подбирать соответственно росту детей. Доска должна находится на уровне детских глаз. При планировании занятия педагог определяет, какая работа должна быть проведена с детьми предварительно.

Непосредственно перед занятием воспитатель создает у детей интерес к предстоящей работе. Предупреждает детей о начале занятия, что бы они успели закончить свои игры и настроится на занятие. Организует работу дежурных по подготовке к занятию.

Весь наглядный материал должен быть понятным и доступный детям; соответствовать действительности окружающего мира; красочно оформлен; вызывать интерес дошкольников.

Демонстрационный материал, который воспитатель использует у доски должен быть яркий, крупного размера, разнообразный. У дошкольников преобладает наглядно- образное мышление. В связи с этим занятие необходимо строить с учетом наглядности [2].

Организуя занятие, педагог сам подбирает методы и приемы.

К наглядным методам относятся - демонстрация иллюстраций, объектов, наблюдение, показ, рассматривание моделей, таблиц. Некоторое приемы: показ, использование наглядного дидактического материала, моделирование.

К словесным методам относятся – беседа, пояснения, рассказывание, дидактические и словесные игры. Некоторые приемы: инструкция для выполнения упражнений, вопросы к детям, пояснения, указания, разъяснения.

К практическим методам относятся – игровые задачи, упражнения, дидактически игры. Некоторые приемы: использование проблемных ситуаций, задания. Организуются действия с демонстрационным или раздаточным материалом [5].

Большое время в занятиях отводится дидактическим играм. Дошкольник должен не только слушать, воспринимать, но и сам участвовать в выполнении заданий, решении задач. Чем больше он будет играть, выполняя дидактические упражнения, тем лучше он усвоит материал по формировании математических представлений.

Словесный метод в математике занимает не большое место и заключается оно в постановке в основном в вопросах к детям. Постановка вопроса зависит от возраста детей и конкретной задачи.

Важный компонент успешного занятия по формированию элементарных математических представлений у дошкольников — это грамотная речь. Речь педагога должна быть, точной, чёткой, краткой. Она должна быть не быстрая и не замедленная, чтобы дети смогли понять педагога, вникнуть в задания. Речь педагога должна соответствовать возрасту детей. А самое главное педагога должен уметь слушать и слышать детей.

Хорошо организованное занятие по формированию элементарных математических представлений проводится в форме дидактических игр, непосредственных наблюдений, в виде различной практической деятельности.

Литература

1. Данилова, В.В. Обучение математике в детском саду / В.В. Данилова, Т.Д. Рехтирман, З.А. Михайлова. — Москва: Академия», 1998. – 160 с.
2. Исаева, М.Б. Развитие математических способностей дошкольников в инновационном обучении: учебное пособие дошкольников для студентов специальности «Дошкольная педагогика и психология» / М.Б. Исаева; Бийский пед. гос. ун-т им. В.М. Шукшина, 2008. – 94 с.
3. Коростылев, А.А. Компетентный подход: проблемы терминологии / А.А. Коростылев, О.Н. Ярыгин //Вектор науки ТГУ. Педагогик, психология. 2011. - № 2 (5). С. 212
4. Никшина¸ И.В. Методическая работа в ДОУ / И.В. Никшина. - Волгоград, 2010. - С 65- 77.

Кукуречко П.Д.,
научный руководитель – канд. пед. наук, доц. И.Н. Чичканова
(Бийский филиал им. В.М.Шукшина АлтГПУ, Бийск)

Формирование универсальных познавательных (логических) учебных действий младших школьников в процессе обучения

Аннотация. В данной статье рассматривается проблема формирование универсальных познавательных (логических) учебных действий младших школьников, обосновываются психолого-педагогические условия формирования универсальных познавательных (логических) учебных действий, диагностический инструментарий и показано проектирование специальных заданий для формирования универсальных познавательных (логических) учебных действий.

Ключевые слова. Младший школьник, универсальные познавательные (логические) учебные действия, федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования.

На современном этапе развития общества требуются личности с нестандартным мышлением, с умением самостоятельно находить решение поставленных задач, работать в режиме неопределенности и многозадачности.

В соответствии с Федеральным государственным образовательным стандартом начального общего образования одной из важнейших функций начальной школы является формирование совокупности универсальных учебных действий (УУД).

Формирование способности и готовности обучающихся реализовывать универсальные учебные действия позволит повысить эффективность образовательно-воспитательного процесса в начальной школе.

В широком значении термин «универсальные учебные действия» означает умение учиться, т.е. способность субъекта к саморазвитию и самосовершенствованию путем сознательного и активного присвоения нового социального опыта. В более узком (психологическом) значении этот термин можно определить как совокупность способов действия обучающегося (а также связанных с ними навыков учебной работы), обеспечивающих самостоятельное усвоение новых знаний, формирование умений, включая организацию этого процесса.

Способность обучающегося самостоятельно успешно усваивать новые знания, формировать умения и компетентности, включая самостоятельную организацию этого процесса, т.е. умение учиться, обеспечивается тем, что универсальные учебные действия как обобщенные действия открывают обучающимся возможность широкой ориентации как в различных предметных областях, так и в строении самой учебной деятельности, включающей осознание ее целевой направленности, ценностно-смысловых и операциональных характеристик. Таким образом, достижение умения учиться предполагает полноценное освоение школьниками всех компонентов учебной деятельности, включая: 1) познавательные и учебные мотивы; 2) учебную цель; 3) учебную задачу; 4) учебные действия и операции (ориентировка, преобразование материала, контроль и оценка).

Познавательные УУД - это общеучебные, логические универсальные действия, постановка и решение проблем. Они включают действия поиска, исследования, отбора и структурирования.

Классификация познавательных универсальных учебных действий по ФГОС включает: общеучебные, логические, универсальные действия, постановку и решение проблем.

Формирование базовых логических действий в младшем школьном возрасте имеет особенности. В первую очередь, они связаны с особенностями мышления детей этого возраста. Основываясь на возрастных особенностях умственного развития младших школьников, рассмотрим особенности формирования логических действий у младших школьников.

Развитие логического мышления происходит в несколько этапов, первые два приходятся на возраст учащихся начальной школы. Возможности формирования приемов мышления не реализуются сами собой, именно поэтому важно сформировать логические действия у младших школьников. Учитель должен активно и умело работать в этом направлении, организуя весь процесс обучения так, чтобы, с одной стороны, он обогащал детей знаниями, а с другой, всемерно формировал приемы мышления, способствовал росту познавательных сил и способностей школьников.

Мышление в младшем школьном возрасте становится доминирующей функцией, завершается наметившийся в дошкольном возрасте переход от наглядно-образного к словесно-логическому мышлению. При формировании базовых логических действий необходимо обращать внимание на память школьника, которая в младшем школьном возрасте носит в основном наглядно-образный характер, становится произвольной. Младшие школьники целенаправленно начинают запоминать неинтересный, но нужный им материал, в результате чего усиливается роль и удельный вес словесно-логического и смыслового запоминания.

Формирование базовых логических действий во многом зависит от возрастных психологических особенностей и возможностей обучающихся. По мнению психологов и педагогов,

именно младший школьный возраст является сенситивным периодом для формирования логических учебных действий.

В младшем школьном возрасте создаются наиболее благоприятные условия для формирования логических действий, так как основу познавательных действий составляют психические процессы, активно формирующиеся в этот возрастной период: восприятие, мышление, память, воображение, внимание, самосознание. По окончании начальной школы дети должны владеть всеми необходимыми логическими действиями.

Таким образом, проведённый теоретический анализ позволяет утверждать, что проблема формирования универсальных познавательных логических учебных действий у младших школьников является одной из ключевых в современном начальном образовании, что обусловлено требованиями Федерального государственного образовательного стандарта и потребностью в развитии у детей самостоятельности, гибкости мышления и способности решать нестандартные задачи. В ходе работы обосновано, что именно младший школьный возраст представляет собой сенситивный период для становления таких логических операций, как анализ, синтез, сравнение, классификация, обобщение и установление причинно-следственных связей, поскольку в этом возрасте активно формируются психические процессы, лежащие в основе познавательной деятельности. Выделенные психолого-педагогические условия, включающие учёт возрастных особенностей мышления и памяти, целенаправленное использование специальных заданий и диагностического инструментария, создают необходимую основу для эффективного развития логических действий в процессе обучения. Разработка и интеграция подобных заданий в предметное содержание позволяют не только повысить уровень сформированности познавательных универсальных учебных действий, но и способствуют общему развитию теоретического мышления и познавательной самостоятельности младших школьников. Следовательно, целенаправленная и систематическая работа по формированию логических учебных действий является неотъемлемым условием успешной реализации образовательного процесса в начальной школе.

Литература

1. Асмолов, А.Г. Виды универсальных учебных действий: Как проектировать учебные действия в начальной школе. От действия к мысли / А.Г. Асмолов. - Москва: Академия, 2010. - 338 с.
2. Бархаев, Б.П. Педагогическая психология: учеб. пособие для вузов / Б.П. Бархаев. - Санкт-бург, 2009. - 444 с.
3. Саяпин, В.Н. Формирование логического мышления младших школьников в учебно-познавательной деятельности: учебно-методическое пособие / В.Н. Саяпин, Н.Н. Саяпина, Е.Ю. Муравьева; пед. ин-т Саратовского гос. ун-та им. Н.Г. Чернышевского. - Саратов: 2003. - 94 с.
4. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования. - Москва: Просвещение, 2010. - 251 с.

Куликова И.В.,
(заместитель директора по УВР
МБОУ «Гимназия №3 г.Горно-Алтайска»
г. Горно-Алтайск)

К вопросу о формировании самоконтроля младших школьников в процессе формирования вычислительных навыков

Аннотация. В данной статье рассмотрена проблема формирования самоконтроля младших школьников. Представлены методы и приемы работы по формированию самоконтроля в процессе формирования вычислительных навыков.

Ключевые слова: младший школьник, самоконтроль, формирование вычислительных навыков, устные вычисления.

Самоконтроль, как ключевая способность человека, позволяет не только следить за процессом своей деятельности, но и влиять на ее результаты, принимая осознанные решения и корректируя свое поведение. Одним из важных его аспектов является управление своим внутренним миром, который включает в себя как эмоциональную сферу (чувства и желания), так и когнитивные процессы (мысли и представления).

При изучении самоконтроля выделяются два основных вида контроля: аффективный, связанный с регуляцией эмоциональных состояний, и когнитивный, направленный на управление мыслями и представлениями. Каждый из этих аспектов играет важную роль в формировании и поддержании саморегуляции человека.

Появление ребенка на свет отмечает начало его биологического существования, лишенного социальных форм регуляции поведения. Изначально младенец действует под воздействием собственных простейших побуждений и потребностей, которые он выражает через базовые реакции, такие как плач, крик и движения. Однако со временем, по мере взросления, ребенок начинает осознавать, что для удовлетворения своих потребностей и желаний ему нужно применять социальные навыки и механизмы.

Самоконтроль, как социально опосредованное явление, становится важным аспектом развития личности. Человек, будучи общественным существом, должен научиться контролировать свои действия, подчиняясь социальным нормам и ожиданиям. Этот процесс требует от человека осознания своих желаний, умения управлять своими эмоциями и действиями в соответствии с общепринятыми правилами поведения.

Следовательно, развитие самоконтроля у человека происходит постепенно, начиная с раннего детства и продолжаясь на протяжении всей жизни. От умения сдерживать первичные инстинкты до способности контролировать свои поступки в различных социальных ситуациях - самоконтроль играет ключевую роль в формировании личности и успешном взаимодействии в обществе.

Немаловажную роль в обучении играет и мотивация школьника. Она является главным фактором, стимулирующим деятельность и придающим ей смысл. Учебный процесс становится более целенаправленным благодаря мотивации. Мы можем определить цель учебной деятельности, размышляя о мотиве, который побуждает нас к ней. Мотивация не только поддерживает активность, но и направляет её в более широкое пространство. Она ориентирует обучающегося на действие и придает смысл его учебному процессу.

И.Н. Кваша, В.В. Малыхина, выделяют следующие особенности самоконтроля детей младшего школьного возраста:

1. Сложность процесса. Самоконтроль требует волевых усилий, внимания и внутренних сил, поэтому для учеников начальной школы он может быть сложным.

2. Необходимость в опорном образце. На начальном этапе обучения дети осуществляют самоконтроль по конкретному образцу, затем по представлению о нём, и на завершённом этапе – на основании обобщённого представления образцов.

3. Зависимость от внешнего контроля. Поскольку младшие школьники ещё плохо осознают роль самоконтроля в решении поставленных перед ними задач, необходим систематический и последовательный контроль со стороны учителей, родителей и всего коллектива.

4. Две формы самоконтроля. Непроизвольная форма связана с тем, что определённые действия ученика доведены до механизма, и при необходимости он быстро извлекает нужные сведения из памяти и легко применяет их в своей деятельности. Произвольная форма проявляется тогда, когда

ребёнок, выполняя задание, допускает ошибки, но затем самостоятельно их находит и вносит поправки в работу.

5. Важность самооценки. У младших школьников бывает адекватная, заниженная и завышенная самооценка, что отражается на учебном процессе. Дети с заниженной самооценкой часто не проверяют собственную работу, чтобы исправить ошибки, заранее уверены в отрицательном результате. Дети с завышенной самооценкой, часто убеждены в безошибочности своей работы и так же не проверяют её, а стремятся быстрее сдать учителю.

Таким образом, на пути к выполнению задания или решению задачи всегда стоит целенаправленная деятельность, которая требует от школьников организованности, настойчивости, упорства и самостоятельности. Именно благодаря этим качествам достигается успех. Поведение человека определяется целью как потребностным будущим, поэтому способность быть целеустремленным в деятельности показывает нашу волевую готовность к преодолению трудностей.

В настоящее время вопрос о значимости развития вычислительных навыков у детей занимает важное место. Известно, что умение хорошо считать напрямую не связано с математической одаренностью, тем не менее, внимание к арифметическим вычислениям является традиционным для русской методической школы.

Важно помнить, что наличие устойчивого умения считать устно способствует более эффективному усвоению других математических дисциплин и развитию общих когнитивных навыков учащихся.

Известно, что в процессе устных вычислений обучающиеся начальной школы могут допускать большое количество ошибок, которые легко исправляются при указании на их наличие, поэтому важно, чтобы обучающиеся владели умениями и навыками самоконтроля.

Формирование самоконтроля у младших школьников при изучении устного сложения и вычитания – это сложный и многогранный процесс, требующий комплексного подхода и учета всех вышеперечисленных аспектов, детей важно не только для успешного освоения математических навыков, но и для формирования общих когнитивных способностей учащихся.

Самоконтроль представляет собой психологический механизм, с помощью которого ребенок может следить за своими мыслями, действиями и результатами, корректировать их и контролировать процесс учебной деятельности.

Анализ литературных источников опыта практической деятельности показывает, что, что обучающиеся с низким уровнем самоконтроля демонстрируют затруднения как в самостоятельном выполнении заданий, так и при просьбе учителя. Они не могут связать свои действия с ожидаемыми результатами, что приводит к накоплению ошибок без их исправления. Эти учащиеся испытывают утомление от учебы, что мешает им сосредоточиться на задачах и приводит к увеличению числа допущенных ошибок в процессе обучения.

Педагогу важно обращать внимание на формирование самоконтроля, отслеживать его динамику на протяжении всего процесса обучения. При этом важно иметь четкое представление о критериях его сформированности, таких как уверенность при выполнении заданий, количество проверок сделанных действий, а также аккуратность и тщательность в проверке правильности решений, способность детей находить и исправлять собственные ошибки, что требовало не только внимательности, но и умения контролировать свои действия в процессе выполнения задания.

Кроме того, важно сосредоточить внимание на формировании у обучающихся постоянной потребности в самоконтроле и критической самооценке, как для себя, так и для каждого шага, который они предпринимают.

Специальная целенаправленная работа по формированию самоконтроля в процессе формирования вычислительных навыков младших школьников будет способствовать росту результативности их обучения в целом.

Кульчицких Н.И.,
(инструктор по физической культуре, МБОУ «Гимназия №2» дошкольные группы, г. Бийск)

Развиваемся в движении. Двигательное развитие ребенка младшего возраста, посредствам использования координационного квадрата

Аннотация. В статье рассматривается важность раннего двигательного развития ребенка, роль родителей и педагогов в этом процессе. Предлагается эффективный метод стимуляции двигательного развития – использование координационного квадрата, как доступного и многофункционального пособия.

Ключевые слова: Двигательное развитие, ребенок младшего возраста, родители, педагоги, моторные навыки, координация, ловкость, выносливость, координационный квадрат.

Ранний возраст, несомненно, особо важный период жизни ребенка, основа его дальнейшего развития. Удовлетворение естественных потребностей в общении, движении и игре, во многом определяют успешность ребенка в будущем. Задача родителей и педагогов – ввести в жизнь ребенка опыт, который откроет перед ним возможности и перспективы.

Двигательное развитие ребёнка младшего возраста - это процесс формирования и совершенствования движений, который включает как крупные моторные навыки (ходьба, бег, лазание), так и мелкие (координация пальцев, захват предметов). В раннем детстве двигательное развитие происходит стремительно. Новорождённые обладают ограниченными двигательными возможностями, но с каждым месяцем они приобретают новые навыки. К концу первого года жизни большинство детей могут сидеть, ползать, стоять и делать первые шаги. На втором году жизни дети совершенствуют свои навыки ходьбы, начинают бегать, прыгать и подниматься по лестнице. В возрасте 3 лет ребёнок способен бегать, прыгать на обеих ногах, бросать и ловить мяч, а также выполнять более сложные действия, такие как рисование, одевание и раздевание.

Можно выделить несколько факторов, влияющих на двигательное развитие ребенка:

- Генетика. Наследственность играет важную роль в определении физических способностей ребёнка.
- Окружающая среда. Безопасная и стимулирующая среда, богатая возможностями для движения и исследования, способствует развитию двигательных навыков.
- Питание: Сбалансированное питание, обеспечивающее организм необходимыми питательными веществами, важно для роста и развития мышц и костей.
- Здоровье. Хронические заболевания или травмы могут замедлить двигательное развитие.

Физическое развитие является неотъемлемой частью гармоничного роста и становления ребёнка. В дошкольном возрасте закладываются основы двигательных навыков, формируется координация движений, развивается ловкость, гибкость и выносливость.

Двигательное развитие тесно связано с развитием мозга. Когда ребенок двигается, в его мозге формируются новые нейронные связи. Движение стимулирует развитие речи, мышления, внимания, памяти. Не случайно нейропсихологи говорят: «Ребенок развивается через движение». Через движения ребёнок познаёт мир, изучает свойства предметов (тяжёлый, лёгкий, мягкий), ориентируется в пространстве (далеко, близко, высоко). Отклонения в двигательном развитии часто бывают первыми сигналами о неблагополучии в нервной системе. Вовремя замеченная задержка позволяет начать коррекцию на ранних этапах, когда мозг максимально пластичен и помощь будет наиболее эффективной.

И первыми, кто может заметить затруднения в двигательном развитии – это родители. Задачей педагога в данном случае, оказать просветительскую поддержку, направить действия родителей в

нужное русло. Наш опыт показывает, зачастую мамы и папы готовы идти к различным новомодным специалистам, отдавая за занятия серьезные средства.

В данном случае, наши специалисты всегда показывают и рассказывают, как развивается двигательная активность, формируя у родителей понимание того, что залог успеха не разовые занятия, прогруженные программным содержанием, а ежедневные упражнения в специфичных для малышей видах деятельности. Зачастую эти упражнения просты и доступны, и когда родитель работает параллельно с педагогами детского сада, занятия, несомненно, приводят к успеху.

Для эффективного развития физических качеств у детей дошкольного возраста широко используются разнообразные методики и игровые упражнения.

Одним из эффективных инструментов является координационный квадрат. Это простое, но многофункциональное пособие представляет собой сетку из квадратов (обычно 9 или 16), нанесенную на пол или другую ровную поверхность.

Преимущества использования координационного квадрата:

- Развитие координации и пространственной ориентации. Ребенок учится ориентироваться в пространстве, понимать понятия «влево», «вправо», «вперед», «назад».
- Улучшение равновесия и ловкости. Движения по квадрату, прыжки с клетки на клетку, перешагивание через линии развивают вестибулярный аппарат и укрепляют мышечный корсет.
- Повышение моторной активности. Игры с координационным квадратом превращают физические упражнения в увлекательное занятие, стимулируя активность ребенка.

Примеры упражнений с координационным квадратом:

Ходьба. Ребенок ходит по квадрату, ставя ноги только в центр каждой клетки.

Прыжки. Прыжки из одной ячейки в другую, на двух ногах, на одной ноге, ноги врозь вместе, прыжки с поворотом.

Перешагивание. Перешагивание через линии квадрата, передвижение боком, перепрыгивание через две линии.

Ползание. Ползание в планке, руки ставим в каждую ячейку, «паучком» - ногами по ячейкам

Бросание мяча. Бросание мяча в определенные ячейки, ловля мяча после отскока.

Конкурсы и соревнования. Дети делятся на команды и соревнуются, кто быстрее или точнее выполнит задания на координационном квадрате.

Игры с элементами фантазии. Можно использовать координационный квадрат для создания сказочных сюжетов. Например, клетки могут обозначать полянки в лесу, где нужно выполнить задания, чтобы добраться до волшебного замка.

Рекомендации по использованию координационного квадрата:

1. Площадка для координационного квадрата должна быть ровной, без препятствий.
2. Выбор упражнений должен соответствовать возрасту и физическим возможностям ребенка.
3. Упражнения должны проводиться под присмотром взрослого.
4. Для поддержания интереса детей необходимо регулярно менять задания на координационном квадрате.
5. Необходимо создавать позитивную атмосферу, поощрять ребенка и хвалить его за успехи.

Использование координационного квадрата для развития двигательных качеств детей – это не только эффективный способ физического развития, но и увлекательный способ обучения. Данное пособие позволяет детям развивать свои двигательные навыки в игровой форме, что делает процесс обучения более интересным и запоминающимся.

Литература

1. Анисимова М. С., Хабарова Т. В. Двигательная деятельность детей 3—5 лет. — Санкт-Петербург: ООО «ИЗДАТЕЛЬСТВО «ДЕТСТВО-ПРЕСС», 2017 — 160 с.

2. Соковиков О.Б. Развитие через движение: формирование двигательных способностей детей 3–7 лет: парциальная программа / О.Б. Соковиков, Л.А., Новикова, Т.В. Левченкова. – Москва: ООО «Издательство «ВАРСОН», 2022 – 44 с.

Курлова Л.Ю.,
(воспитатель МБДОУ «Детский сад № 93», Бийск)

Формирование естественно-научной грамотности воспитанников ДОУ в условиях инновационно-образовательной среды

Аннотация. В статье раскрывается проблема формирования естественно-научной грамотности воспитанников ДОУ в условиях инновационно-образовательной среды. Обосновывается значимость проблемы для развития личности дошкольника, определяются пути и средства инновационно-образовательной среды для формирования естественно-научной грамотности, приводятся примеры современных технологий и цифровых ресурсов, предотвращающих пассивность ребенка, и вызывающие у него потребность и интерес к изучению окружающего мира. Делаются итоговые выводы о роли и значении формирования естественно-научной грамотности воспитанников ДОУ в условиях инновационно-образовательной среды.

Ключевые слова: естественно-научная грамотность, инновационно-образовательная среда, исследования, кейс-технологии, опыты, эксперименты.

Актуальность проблемы обусловлена тем, что в условиях современных реалий проблема естественно-научной грамотности воспитанников ДОУ является первостепенной задачей, так как это не просто формирование экологических представлений, установление первичных взаимосвязей с окружающим миром, но и становление мировоззрения ребенка, развитие системного подхода как к миру природы, к предметному миру, так и к месту человека в окружающей его среде. Естественно-научная грамотность, согласно ФГОС ДО, это формирование экологических представлений дошкольника на основе основных методов познания мира, концептуальных законах и основополагающих принципов, имеющихся в природе [4]. В современных, постоянно меняющихся реалиях, в которых цифровые технологии все больше оказывают влияние на то, что человек отдаляется от мира природы, теряет к нему интерес, формирование естественно-научной грамотности воспитанников ДОУ становится залогом того, что в будущем эта проблема будет вытеснена новым поколением, умеющим критически мыслить, грамотно распределять природные ресурсы и не только использовать их себе во благо, но и учиться сохранять и преумножать их.

Процесс формирования естественно-научной грамотности дошкольника, согласно мнению И.Г. Назаровой, направлен на становление его критического мышления, развития исследовательских и познавательных интересов. Только через опыт, простейшие исследования и размышления ребенок может прийти к собственным умозаключениям о процессах и законах, действующих в природе [3, с. 11]. В таком ракурсе познание закладывает фундамент для цельной личности, грамотной в естественно-научном плане. Без созданной инновационно-образовательной среды в ДОУ реализация задач в области естественно-научной грамотности воспитанников ДОУ не представляется возможным в силу того, что современных детей сложно удивить простыми наблюдениями за явлениями и объектами природы, чтением и обсуждением текстов экологического характера. Поэтому в ДОУ создаются условия инновационно-образовательной среды, куда входят цифровые и информационные ресурсы, включающие видео-и аудиоматериалы, объекты живой природы, игровые ситуации, приближенные к реальным. Средствами создания инновационно-образовательной среды служат цифровые и информационные ресурсы (интерактивное оборудование, видео- и аудиоаппаратура, цифровые микроскопы, средства для создания фото и т.д.).

Средства в образовательном процессе ДОУ реализуется в таких методах, как исследования, эксперименты, проектные и проблемные задания и т.д.

Простейшие опыты и исследования, проводимые с дошкольниками как младшего, так и старшего возраста, дают возможность им понять процесс превращения из снега и льда воды, и наоборот; позволяют установить отличия песка от глины; сезонные изменения в природе и их причины. Но важно не просто понять взаимосвязь исследуемых явлений, более важно сформировать экологическую позицию о важности их в природе вообще, и для человека в частности. К примеру, проводится опыт «Таянье снега». Дошкольники, наблюдая приходят к выводу, что снег в определенных температурных условиях превращается в воду. Воспитатель проводит беседу о значимости воды в жизни человека. Дети учатся рассуждать и делать собственные выводы. Но этого недостаточно, так как беседа, без визуального подтверждения, без опоры на имеющийся опыт ребенка, не способствуют закреплению полученных представлений и не формируют основ мировоззрения о необходимости ее беречь для сохранения гармонии в природном мире. Поэтому в процессе беседы в настоящее время воспитатель имеет возможность через практический опыт и посредством цифровых ресурсов организовать деятельность детей таким образом, чтобы им было не просто интересно и занимательно, но и значимо в плане познания, формирования критического мышления, исследовательского характера. К примеру, в процессе опыта, превращения снега в воду, ребенок может это наблюдать через микроскоп, подключенный к интерактивной доске. Далее воспитатель, организует мини-лабораторию, где каждый ребенок может выступить ученым. Одна группа детей может провести и понаблюдать за растением, осуществляя его полив, другая – отследить, где используется вода в жизни человека. Все это осуществляется под наблюдением и руководством воспитателя. Работу можно провести в игровой форме, при которой дети ведут себя естественно, так как она является основной формой их деятельности. В процессе исследования свойств воды, воспитатель предлагает детям прослушать ее звуки в форме аудио- либо видео-записиси – это шум спокойной реки, звуки горной реки, звук воды текущей из крана, звуки дождя и т.д. Так дети приходят к выводу, что вода – это ресурс, который есть в природе и окружает их везде. Специальная подборка видеофрагментов об истощаемости ресурсов на планете поможет сформировать у дошкольников первоначальные представления о необходимости его сбережения, так как воспитатель их плавно подведет к выводу об их истощаемости.

В данном направлении важна системность и активность, важным является, чтобы дети не пассивно воспринимали информацию, а были активными и деятельными в ее переработке. Воспитателю отводится роль руководителя, направляющего, который создает специальные условия, меняет направление деятельности и корректирует ход умозаключений детей с помощью дополнительных средств и ресурсов.

Немаловажным, с точки зрения Н.В. Кротовой, является непосредственные наблюдения дошкольников за объектами неживой и живой природы, однако в условиях городской среды это представляется затруднительным. Поэтому необходимо создавать, с учетом современных реалий, в детских садах, зеленые и живые уголки. Но это должно быть сделано грамотно, с учетом санитарных норм и требований. К примеру, в детском саду создается не просто живой уголок, а экоферма, в которой могут жить такие животные, как аквариумные рыбки, черепахи, кролики, шиншилы, декоративные крысы и т.д. [1, с. 130]. Дети, помогая ухаживать за ними, учатся делать это правильно, экологически грамотно. Непосредственные наблюдения за жизнью животных меняют их отношение к окружающей природе, формируют представления о законах природы и необходимости их соблюдения. Специально подобранные дидактические игры, видеофильмы, презентации о жизни животных в естественной среде, плюс непосредственные впечатления детей, сформируют у них устойчивую экологическую правильную позицию, направленную не только на получение пользы для человека, но и, прежде всего, на природосбережение.

Дети, проводя опыты и эксперименты, наблюдают, к примеру за развитием растений («огород на подоконнике» в детском саду, зеленый уголок, зимний сад, теплица на территории детского сада

и т.д.) сами уставляют закономерности и взаимосвязи жизни и состояния растений от созданных условий, от сезонных изменений. Наблюдения подкрепляются расширенной дополнительной работой воспитателя – чтение специальной литературы, видеофильмы, онлайн-экскурсии, специальные дидактические, сюжетно-ролевые и другие виды игр. Все это вызывает интерес, способствует тому, что ребенок не просто созерцает, а начинает размышлять и делать хоть и простейшие, но собственные умозаключения.

О.В. Бондарь предлагает для формирования естественно-научной грамотности дошкольников использовать кейс-технологии, куда будет входить широкий спектр ресурсов, игровых, проблемных и исследовательских заданий. Такая работа проводится в течение определенного периода времени, в системе [1, с. 94]. Дошкольники последовательно участвуют в работе по реализации кейса, решение которого приводит их к итоговому выводу. Это могут быть такие кейсы, как «Красная книга нашего края», «Растения нашего города», «Водные ресурсы региона» и т.д. В процессе выполнения заданий кейса, к примеру, «Красная книга Алтайского края» дети под непосредственным наблюдением и руководством воспитателя собирают информацию о редких животных и растениях своей местности. Предусматривается просмотр и обсуждение специально подобранных документальных фильмов либо мультфильмов, онлайн-экскурсии и т.д. Дошкольники не просто пассивные слушатели, они активные участники процесса поиска и преобразования информации.

Большой интерес дошкольники проявляют к видам деятельности, в которых они выступают как разрабочики-изобретатели. Так, на бумаге они могут нарисовать мини-модель зоопарка, зеленого уголка либо экологической фермы. С помощью воспитателя коллективная модель переносится на интерактивную доску, проводится беседа, в ходе которой дети высказывают свои доводы и мысли. Возможно, модель в процессе рассуждений, будет видоизменяться, но дети должны самостоятельно прийти к выводу, почему необходимы эти изменения. Далее, данную модель можно воплотить в реальности: с помощью пластилина, конструкторской деятельности, либо в песочнице, дети могут выстроить модель в реальности. Впечатления детей от такой деятельности будут непередаваемы, это тот опыт, который станет базовым для цельной критически мыслящей личности, с пытливым умом, готовым к поиску и воплощению в жизнь своих идей. А главное, у ребенка будет сформировано правильное, отношение к окружающему миру – с убеждением, что его нужно охранять, беречь, а природные ресурсы преумножать.

Таким образом, современный детский сад – это инновационно-образовательная среда, в которой ребенок получает первичные представления о себе, природе, мире, о своем месте в мире природы. У дошкольников в процессе активной деятельности под руководством воспитателя формируются базовые основы естественно-научной грамотности, предусматривающие различные виды исследовательской деятельности – от простого наблюдения, игры до опытов и экспериментов. Ребенок-дошкольник по своей природе первооткрыватель и исследователь, поэтому является важным правильно организовать его деятельность, создать условия для расширения ресурсного потенциала, способствующего становления критического мышления, основ созидания и преумножения, а не только потребления.

Литература

1. Бондарь, О.В. Реализация модели формирования экологической грамотности старших дошкольников посредством кейс-технологий / О.В. Бондарь // В сборнике: Актуальные вопросы современной науки: теория, методология, практика, инноватика. Сборник научных статей по материалам XVI Международной научно-практической конференции. – Уфа, 2025. – С. 93-100.

2. Кротова, Н.В. Формирование экологической ответственности у дошкольников в контексте развития функциональной грамотности / Н.В. Кротова, Е.О. Блинова, Ю.В. Михайлова // В сборнике: Научная инициатива: проблемы и перспективы внедрения инновационных решений. Сборник статей Национальной (Всероссийской) научно-практической конференции с международным участием. – Уфа, 2025. – С. 129-131.

3. Назарова, И.Г. Воспитание экологической грамотности дошкольника – условие для развития навыков будущего / И.Г. Назарова, О.В. Попова // В сборнике: Тенденции развития образования: педагог – образовательная организация – общество. Сборник материалов научно-практической конференции. – Иваново, 2024. – С. 10-13.

4. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования (ФГОС ДО). – М.: Просвещение, 2022. – 50 с.

Курякова А.А.,
научный руководитель - канд. пед. наук, доцент Л.Н. Кузнецова
(Бийский филиал им. В.М. Шукшина АлтГПУ, Бийск)

Логопедическое воздействие на артикуляционную моторику дошкольников с общим недоразвитием речи посредством упражнений логопедической ритмики

Аннотация. В статье дана характеристика артикуляционной моторики, определены упражнения, направленные на развитие артикуляционной моторики у дошкольников с общим недоразвитием речи.

Ключевые слова: логоритмика, моторика, артикуляционная моторика, артикуляционные органы, дошкольники с общим недоразвитием речи.

Нарушение речи на сегодняшний день распространённое явление среди детей дошкольного возраста. Общее недоразвитие речи (ОНР) является наиболее часто встречаемой речевой патологией у детей с нормальным слухом и сохранным интеллектом и представляет собой специфическое проявление речевого нарушения, при котором происходит нарушение формирования всех компонентов речи: лексики, грамматики, фонетики.

Дети с ОНР не сразу могут приспособить свою артикуляцию к точному воспроизведению тех или иных звуков речи. В одних случаях они могут заменять сложные звуки более простыми по артикуляции. В других – наблюдается пропуск отдельных звуков или частей слова. Чаще всего ребёнок пропускает безударную часть слова или согласный звук в словах со стечением двух или более согласных [1].

Артикуляционная моторика у дошкольников с ОНР имеет ряд особенностей, которые могут значительно влиять на их речевое развитие: нарушение артикуляционной координации движений, слабая дифференцировка прикосновений, сниженный тонус мышц артикуляционного аппарата, недостатки в моторной памяти, компенсаторные стратегии. Работа с детьми с ОНР требует индивидуального подхода: использование специальных методов и упражнений для развития артикуляционной моторики, а также регулярной практики и поддержки со стороны специалистов и родителей.

Важную роль в формировании звукопроизношения у детей с ОНР играет четкая, точная, координированная работа артикуляционных органов, способность их к быстрому и плавному переключению с одного движения на другое, а также к удержанию заданной артикуляционной позы. **Артикуляционные органы** (артикуляционный аппарат) – это система органов, участвующих в образовании звуков речи. Она включает в себя губы, язык, зубы, челюсти, твёрдое и мягкое нёбо, глотку, гортань и голосовые складки.

Артикуляционные органы и артикуляционная моторика взаимосвязаны, они обеспечивают правильное звукопроизношение. **При этом артикуляционная моторика –** это совокупность скоординированных движений органов речевого аппарата, обеспечивающих правильное звукопроизношение.

На важность и необходимость своевременного формирования артикуляционной моторики у детей с речевой патологией указывали многие отечественные исследователи Р.Е. Левина, Т.Б. Филичева, Г.Р. Шашкина и др.

Развитие артикуляционной моторики у дошкольников с ОНР в соответствии с ФГОС ДО направлено на устранение дефектов звукопроизношения, формирование правильного звукопроизношения. Это важно, так как полноценная работа артикуляционного аппарата – одно из условий нормального становления звукопроизношения [4]**.**

В работе с детьми, имеющими нарушения речи, используются различные методы и приемы. Помимо традиционных логопедических занятий, используют и такой эффективный метод как логопедическая ритмика. **Л**огопедическая ритмика трактуется **как** система упражнений, построенных на основе связи слова, музыки и движения. Под воздействием занятий логоритмикой у детей с ОНР происходят важные изменения в звукопроизношении, словообразовании, в накоплении активного словарного запаса. Например, неговорящие дети на логоритмических занятиях демонстрируют первые речевые успехи.

В.В. Коноваленко отмечает, что работа по логопедической ритмике в развитии артикуляционной моторики у дошкольников с ОНР включает несколько направлений:

–Дыхательные и артикуляционные упражнения. Направлены на формирование правильного дыхания и работа с артикуляционными органами является важной частью логопедической ритмики. Дыхательные упражнения помогают ребенку научиться контролировать дыхание, что необходимо для четкого и плавного произношения звуков. Примеры упражнений: «дуем на мячик», «сдуваем свечу», «надуваем щеки», а также различные артикуляционные гимнастики для губ, языка, щек.

–Ритмические игры и упражнения. Упражнения с акцентом на ритм помогают детям чувствовать темп речи. Это может быть ходьба под музыку с одновременным проговариванием слогов, пение песенок с ритмическими движениями, хлопки в ладоши, удары по музыкальным инструментам (барабаны, трещотки). Эти упражнения развивают чувство ритма, помогают в восприятии и воспроизведении речевых звуков.

–Игры на координацию движений и речи. Одновременно с речевыми заданиями детям предлагается выполнять движения, требующие координации: прыжки на двух ногах с проговариванием стихов, передача мяча или других предметов по кругу с одновременным проговариванием звуков или слогов. Такие упражнения развивают чувство равновесия, координацию и синхронизацию речи и движений.

–Использование музыкальных элементов. Музыкальное сопровождение помогает детям лучше запоминать ритм, звуки и движения. Простые песенки, игры с музыкальными инструментами, движения под музыку помогают в развитии музыкально-речевой синхронизации [1].

О.А. Новиковская выделяет некоторые приёмы логоритмики, которые помогают развивать артикуляционную моторику у дошкольников с общим недоразвитием речи: упражнения для развития артикуляционного аппарата: произнесение звуков, слогов и слов с различной скоростью и громкостью тренировка правильного дыхания для чёткой и выразительной речи; музыкально-двигательные упражнения для развития чувства ритма и координации; хоровое пение для развития артикуляции и голосовых возможностей [3].

Таким образом, роль логопедической ритмики в развитии артикуляционной моторики у дошкольников с общим недоразвитием речи заключается в: нормализации мышечного тонуса, связь движений и речи помогает освободиться от эмоциональной и двигательной зажатости; координации процессов дыхания, голосоведения, артикуляции, способствующая регулированию ритма речи, профилактике и преодолению речевых расстройств (нарушение темпа речи, смазанность, нечёткость звукопроизношения); развитие темпо-ритмических и мелодико-интонационных характеристик речи; формирование умения сочетать движения и речь, координировать их, подчинять единому ритму; созданию положительного эмоционального настроя. Занятия создают мотивацию к выполнению логопедических упражнений, особенно важны для детей с речевым негативизмом.

Литература

1. Коноваленко, В.В. Артикуляционная, пальчиковая гимнастика и дыхательно-голосовые упражнения. Приложение к комплекту тетрадей для закрепления произношения звуков у дошкольников / В.В. Коноваленко, С.В. Коноваленко. - Москва: Гном, 2014. - 192 с.
2. Левина, Р.Е. Основы теории и практики логопедии / Р.Е. Левина. - Москва: Просвещение, 2008. - 271 с.
3. Новиковская, О.А. Логоритмика для дошкольников в играх и упражнениях: практическое пособие для педагогов и родителей / О. А. Новиковская. - Санкт-Петербург: Корона. Век, 2013. - 269 с.
4. Федеральный Государственный образовательный стандарт дошкольного образования: утвержден приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 17 октября 2013г., №1155 // Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования. Письма и приказы Минобрнауки РФ / Сост. Т.В. Цветкова. - Москва: Сфера, 2017. - С. 27.

Лищенко И.В.,
(учитель начальных классов, МБОУ «Нижнесортымская СОШ»,
ХМАО-ЮГРА, Сургутский район, с.п. Нижнесортымский)

К вопросу о формировании орфографической зоркости младших школьников на графической основе

Аннотация: В данной статье рассматривается актуальная педагогическая проблема повышения уровня орфографической грамотности младших школьников через развитие их орфографической зоркости. Автор обосновывает значимость умения «видеть» орфограммы как ключевого фактора успешного освоения родного языка. В работе детально раскрывается потенциал использования графической основы в качестве эффективного инструмента для формирования навыков поиска, идентификации и классификации орфограмм.

Ключевые слова: орфографическая зоркость, младшие школьники, графическая основа, орфографическая грамотность, начальное общее образование, орфограмма, образовательный процесс.

Современная парадигма начального образования, закрепленная в Федеральном государственном образовательном стандарте (ФГОС НОО) и Федеральной рабочей программе (ФРП), ставит своей целью формирование функционально грамотной личности. Орфографическая грамотность является фундаментом этой компетенции. Однако на практике педагоги сталкиваются с «парадоксом правил»: ученик может знать формулировку правила наизусть, но продолжать допускать ошибки в диктантах.

Это происходит из-за несформированности орфографической зоркости. Интерес к данной теме обусловлен тем, что в младшем школьном возрасте преобладает наглядно-образное мышление. Графическая основа позволяет использовать эту особенность развития, превращая абстрактные буквы в осязаемые модели.

Проблема орфографической зоркости рассматривалась в трудах величайших методистов.

– М.Р. Львов определял зоркость как способность замечать те места в словах, где звук может быть обозначен разными буквами. Он выделил шесть этапов орфографического действия: от обнаружения орфограммы до самоконтроля.

– П.С. Жедек акцентировала внимание на фонематическом слухе как базе для зоркости.

– М.Т. Баранов указывал на важность алгоритмизации процесса письма.

В моём исследовании я объединила эти подходы, внедрив графическую основу. Под ней я понимаю систему условных знаков, схем-моделей и графических обозначений, которые визуализируют внутреннюю структуру слова. Как отмечал В.П. Шереметьевский, «глаз -это первый учитель грамотности». Графическая опора позволяет глазу «зацепиться» за опасное место до того, как рука совершит ошибку.

Графическая основа работает на стыке трех анализаторов: слухового (слышим звук), зрительного (видим графическую модель) и кинестетического (фиксируем модель в тетради). Это создает сверхпрочные нейронные связи.

Нами выделено три уровня реализации графического метода:

1. Пропедевтический (подготовительный): работа со схемами звукобуквенного состава.

2. Основной: использование графических знаков для маркировки орфограмм (подчеркивание одной чертой «опасного места», двумя - проверочного слова).

3. Аналитико-синтетический: моделирование состава слова и словообразовательных цепочек.

Методический инструментарий и упражнения

В ходе эксперимента в 4 «А» классе МБОУ «Нижнесортымская СОШ» была апробирована система упражнений, классифицированная по типам графического воздействия:

– Изографы и «Рисованная орфограмма». Это уникальный прием, позволяющий запомнить словарные слова. Например, в слове «яблоко» буква «о» рисуется в виде самого яблока. Это формирует ассоциативную связь между образом предмета и его написанием.

– Орфографическое раскрашивание. Ученикам предлагается текст, где нужно не вставить буквы, а обвести определенным цветом разные типы орфограмм (синим - безударные гласные, зеленым — парные согласные). Это развивает навык классификации.

– Графическое конструирование (Схемы-алгоритмы). Дети сами составляют схемы-инструкции. Например: «Гласная в корне? - Да - Под ударением? - Нет - Ищу проверочное». Каждое действие обозначается стрелкой или символом.

– «Письмо с дырками» (Графический пропуск). Прием П.С. Жедек, доработанный нами: вместо буквы ребенок ставит определенный графический символ, указывающий на тип препятствия. Это приучает ребенка останавливаться перед «опасным местом».

Динамика и результаты эксперимента показали, что типичные ошибки 20% учащихся связаны с отсутствием этапа «ориентировки» (ребенок начинает писать сразу, не задумываясь о структуре слова).

После реализации программы с использованием графических опор на контрольном этапе результаты качественно изменились:

1. Количественный показатель: Общая грамотность в диктантах выросла на 15-18%.

2. Качественный показатель: Учащиеся стали тратить меньше времени на обдумывание правила, так как графическая модель правила стала автоматизированным образом в их сознании.

3. Самоконтроль: Количество исправлений «поверх написанного» сократилось, так как дети начали распознавать орфограммы на этапе опережения письма.

Таким образом, работа над формированием орфографической зоркости должна носить системный характер. Использование графической основы в начальной школе является не просто методическим приемом, а необходимым условием для перехода от механического письма к осознанному языковому анализу. Графические модели служат своеобразным «мостиком» между абстрактным правилом и практическим навыком, что полностью соответствует требованиям ФГОС к достижению планируемых результатов обучения.

Логачева В. И.,
научный руководитель – канд. пед. наук, доц. И.Н. Чичканова

(Бийский филиал им. В.М. Шукшина АлтГПУ, Бийск)

Организация совместной деятельности младших школьников при изучении величин

Аннотация: В статье рассматривается проблема организации совместной деятельности младших школьников. Материал разработан и апробирован во время занятий.

Ключевые слова: организация совместной деятельности, младший школьник, величина.

В последние десятилетия в образовательной практике наблюдается значительный сдвиг в подходах к обучению, что связано с изменением требований к подготовке учащихся в условиях современного общества.

Одной из ключевых задач, стоящих перед системой образования, является формирование у детей не только предметных знаний, но и навыков, необходимых для успешной социализации и взаимодействия в коллективе. В этом контексте особое внимание уделяется организации совместной деятельности младших школьников, что становится особенно актуальным на уроках математики, где не только важны знания и умения, но и способность работать в группе, обсуждать, аргументировать и принимать решения совместно.

Согласно концепции Л. С. Выготского, психическое развитие ребенка определяется социальными формами общения. Высшие психические функции ребенка имеют свой генез в совместной деятельности, в процессе взаимодействия участников кооперации. Таким образом, общее направление развития заключается в движении от социального к индивидуальному. С этой точки зрения, совместная деятельность рассматривается как необходимый этап и внутренний механизм индивидуально осуществляемой деятельности. Коллективное действие, по сравнению с индивидуальным, обнаруживает существенно иные возможности, обладает особым содержанием и характерной формой. Л. С. Выготский придавал большое значение взаимодействию ребенка со взрослым как носителем социальных и культурных образцов поведения.

В психологических исследованиях, продолжающих традиции культурно-исторической теории, также изучается специфика форм кооперации ребенка со сверстниками, которая не просто усиливает эффект кооперации с взрослым, а воздействует на процесс интериоризации иначе. Так, показано, что помощи взрослого недостаточно для интериоризации некоторых учебных действий (например, контроля и оценки). Для их формирования необходимо также совместное действие со сверстниками, относительно автономное от взаимодействия с взрослыми и как бы «уравнивающие» права субъектов в процессе совместной работы.

Было решено выяснить, насколько современные обучающиеся начальной школы владеют навыками организации совместной деятельности. Экспериментальная работа по выявлению уровня организации совместной деятельности младших школьников проводилась на базе МБОУ «СОШ № 8» г. Бийска. Исследование проводилось в двух классах: 3 «А» (22 обучающихся) – экспериментальный класс и 3 «Б» (18 обучающихся) – контрольный класс. В исследовании приняли участие в общей сложности 40 человек.

Цель экспериментальной работы заключалась в выявлении уровня организации совместной деятельности младших школьников в процессе изучения величин.

В ходе экспериментальной работы с помощью методик И.А. Алехиной и С.Г. Елизарова выявляли организацию совместной деятельности младших школьников. Нами были определены уровни организованности совместной деятельности младших школьников.

Высокий уровень. Наличие единой, общественно значимой цели, высокая сплоченность членов группы. Активное разделение функций, четкое согласование действий, высокий уровень взаимной поддержки. Деятельность направлена на продуктивный результат, участники инициативны.

Средний уровень. Участники понимают общую цель, но взаимодействие ситуативно. Намеренное привлечение сверстников к деятельности с опорой на предмет, частичное согласование действий. Продуктивность зависит от внешних стимулов, инициатива проявляется не всегда.

Низкий уровень. Деятельность не структурирована, участники не мотивированы на совместный результат. Преобладание индивидуальной деятельности, отсутствие согласованности. Часто деятельность ограничивается формальным присутствием или возникновением межличностных конфликтов.

Обучающимся был предложен метод «Групповой опрос» И.А. Алехиной.

Анализ полученных результатов методики И.А. Алехиной показал, что в экспериментальном классе 54% респондентов имеют низкий уровень работы в группе. Средний уровень составляет 30% испытуемых. Высокий уровень работы в группе в экспериментальном классе составляет 16% обучающихся.

В контрольном классе 55% младших школьников имеют низкий уровень работы в группе, 28% респондентов продемонстрировали средний уровень работы в группе и 19% обучающихся показали высокий уровень работы в группе.

Рассматривая общий результат по обоим классам, можно заключить, что у обучающихся преобладает низкий уровень работы в группе. Младшие школьники не умеют работать совместно, возникают межличностные конфликты, каждый старается работать индивидуально, деятельность не структурирована.

Так же была предложена методика С.Г. Елизарова по определению мотивационно-ценностной включенности младшего школьника во взаимодействии со сверстниками.

Анализируя полученные результаты, можно увидеть, что в экспериментальном классе 47% респондентов демонстрируют низкий уровень мотивационно-ценностной включенности во взаимодействии со сверстниками. У 39% обучающихся данного класса выявлен средний уровень. Лишь 14% младших школьников экспериментального класса проявляют мотивационно-ценностную включенность во взаимодействии со сверстниками.

Исследование также включало проведение диагностики в контрольном классе. Из всего класса низкий уровень продемонстрировали 43% участников. У 27% респондентов контрольного класса отмечен средний уровень взаимодействия со сверстниками. Уровень высокой заинтересованности взаимодействия со сверстниками в групповой работе наблюдается у 30% учащихся.

Таким образом, можно констатировать, что в обоих классах преобладает низкий уровень взаимодействия со сверстниками в групповой работе, однако в контрольном классе показатели высокого уровня совместной деятельности проявляются в большей мере, что говорит о мотивационно-ценностной вовлеченности со сверстниками.

По итогам констатирующего этапа эксперимента выявлен низкий уровень мотивационно-ценностной включенности у обучающихся младших классов. Полученные данные свидетельствуют о необходимости проведения направленной воспитательной работы по организации совместной деятельности младших школьников.

Литература

1. Абасов, З.А. Проектирование и организация групповой работы учащихся на уроке / З.А. Абасов // Наука и школа. – 2022. - №6. – С. 36-37.

2. Алехина, И.А. Групповая работа как форма организации деятельности младших школьников. // Эксперимент и инновации в школе. 2022. №3. - С. 25-28.

3. Журавлева, С.С. Реализация психолого-педагогической программы социально-коммуникативного развития младших школьников / С.С. Журавлева // Дошкольное воспитание. – 2025. - №3. – С. 102-108.

Лугина Д.А.,
научный руководитель - канд. пед. наук, доц. Н.А. Першина
(Бийский филиал им. В.М. Шукшина АлтГПУ, Бийск)

Работа учителя начальных классов по преодолению нарушений письма у младших школьников с ЗПР средствами арт-терапевтических технологий

Аннотация. Статья посвящена анализу работы учителя начальных классов по преодолению нарушений письма у младших школьников с задержкой психического развития средствами арт-терапевтических технологий. Рассматриваются клинико-психологические особенности дисграфии при задержке психического развития, методические подходы к коррекции нарушений письменной речи в условиях начального общего образования, потенциал изотерапии, песочной терапии и сказкотерапии в работе с обучающимися. Выявлены соотношение традиционных логопедических приёмов и арт-терапевтических технологий, роль учителя начальных классов как координатора коррекционной работы, а также ограничения отечественной системы сопровождения, связанные с недостаточной интеграцией арт-терапевтического инструментария в структуру урочной деятельности.

Ключевые слова: задержка психического развития, нарушения письма, дисграфия, младший школьный возраст, арт-терапевтические технологии, изотерапия, песочная игротерапия, учитель начальных классов.

Нарушение письма у младшего школьника с задержкой психического развития обычно становится заметным к концу первого класса, когда грамотность переходит из учебной задачи в инструмент усвоения остальных предметов. Сопнева Ю.В., обращаясь к проблеме коррекции письменной речи в условиях общеобразовательной школы, подчёркивает, что «успешное усвоение ребёнком навыков письма в начальной школе служит залогом эффективности всего дальнейшего обучения» [10].

Письмо при задержке психического развития страдает не изолированно, а как часть общей дефицитарности высших психических функций. Предлагаем рассматривать работу учителя начальных классов по преодолению дисграфии как пересечение трёх линий: клинико-психологической природы самой задержки, возрастных требований к письменной речи младшего школьника и инструментария, доступного педагогу в условиях класса. Арт-терапевтические технологии входят в этот инструментарий относительно недавно, и их место в системе коррекции остаётся предметом методического осмысления.

Дисграфия у младшего школьника с задержкой психического развития имеет свою структуру, отличную от изолированных речевых нарушений. Преженцева В.В., анализируя коррекцию дисграфии у младших школьников с задержкой психического развития на фоне нарушений языкового анализа и синтеза, фиксирует, что у данной категории обучающихся затронуты сразу несколько уровней языковой системы и сопутствующих психических функций [8]. Картина обнаруживает принципиально важное обстоятельство: коррекционная работа, ограниченная только тренировкой звуко-буквенного анализа, не затрагивает эмоциональную и мотивационную составляющие ребёнка, без которых движение к грамотному письму останавливается.

Учитель начальных классов в данном отношении оказывается в уникальной позиции. Видя ребёнка ежедневно, проводя с ним до пяти часов в день, педагог наблюдает не только письменные ошибки, но и эмоциональные реакции на них: отказ от заданий, плач при диктантах, демонстративное равнодушие к собственным результатам. Авдеева В.Н., рассматривая методы коррекции дисграфии у младших школьников, подчёркивает значение тесной связи логопеда, учителя и родителей и указывает, что «только совместными усилиями можно добиться наилучших результатов в коррекции дисграфии» [1]. Учитель в этой связке выполняет координирующую

функцию, поскольку именно через урочную деятельность ребёнок проводит большую часть учебного времени.

Арт-терапевтические технологии входят в работу учителя как инструмент опосредованного воздействия на письменную речь. Изотерапия как один из видов арт-терапии в работе с младшими школьниками реализуется через рисование, лепку, работу с цветом. Особенности методических подходов к коррекции дисграфии у младших школьников с задержкой психического развития, обобщённые в исследовании Богапова А.А., подчёркивают «значимость раннего вмешательства и комплексного подхода в коррекции нарушений письма» [7]. Изотерапия в логике комплексного подхода работает на тех же мозговых субстратах, что и письмо: на зрительно-моторной координации, на пространственных представлениях, на мелкой моторике пальцев. Когда ребёнок рисует контур буквы кистью или лепит её из пластилина, графический образ закрепляется через канал, не нагруженный страхом неудачи.

Песочная терапия занимает в коррекционной работе с обучающимися с задержкой психического развития особое место. Новикова А.А., Шемякина Л.А. и Щербатова Н.Г., обобщая опыт применения песочной игротерапии в коррекционно-развивающей работе с детьми с ментальными нарушениями, подчёркивают, что перенос обучающих заданий в песочницу «существенно повышает мотивацию ребенка к занятиям» и одновременно способствует «более интенсивному и гармоничному развитию познавательных процессов» [6, с. 172]. Тактильная природа работы с песком включает в коррекцию канал, обычно остающийся за пределами школьного урока. Ребёнок с задержкой психического развития, прописывающий букву пальцем по поверхности песка, получает кинестетическую опору для запоминания её начертания, и графическая память подкрепляется тем, что обычно не подкрепляет её при работе ручкой по бумаге.

Сказкотерапия раскрывает ещё одну сторону арт-терапевтического инструментария. В работе, посвящённой сказкотерапии как методу профилактики тревожности младших школьников, отмечается, что «проработка любимой сказки является эффективным методом коррекции жизненного сценария младшего школьника» [9]. Сказочный сюжет, включённый в работу над письмом, превращает диктант в часть истории: ребёнок записывает не отдельные слова, а реплики персонажей, что меняет внутреннее переживание задачи. Логопедическое содержание остаётся прежним, однако его обрамление позволяет удержать внимание младшего школьника с задержкой психического развития на достаточно долгом отрезке времени.

Структура дисграфии при задержке психического развития, как показывают современные исследования, имеет полиморфный характер. Мамедли Н.М. в исследовании выявления и коррекции дисграфии у младших школьников с нарушением познавательного развития фиксирует одновременное проявление нескольких форм дисграфии у одного и того же ребёнка, что требует индивидуального подбора коррекционных упражнений [5]. Полиморфность объясняет, почему одного метода работы для младшего школьника с задержкой психического развития обычно недостаточно: акустико-артикуляторные ошибки соседствуют с оптическими, аграмматизмы с пропусками букв, и каждый тип ошибок требует своего инструмента воздействия.

Арт-терапевтические технологии в этом контексте предоставляют учителю набор средств, способных воздействовать на разные звенья дефекта одновременно. Войтова С.В., анализируя возможности арт-терапии в коррекционной работе с детьми с речевыми нарушениями, подчёркивает, что «методы арт-терапии в коррекционной работе с детьми позволяют активизировать познавательную деятельность» [3]. Активизация познавательной деятельности у ребёнка с задержкой психического развития обеспечивает то, чего не даёт прямая логопедическая тренировка: интерес к самой деятельности, без которого закрепление нового навыка происходит крайне медленно. Учитель, включающий элементы арт-терапии в уроки начальной школы, получает возможность работать одновременно с моторикой, восприятием, эмоциональной сферой и собственно письменной речью.

Экспериментальное исследование было посвящено изучению особенностей работы учителя начальных классов по преодолению нарушений письма у младших школьников с ЗПР средствами арт-терапевтических технологий. Исследование проводилось на базе МБОУ «Средняя общеобразовательная школа №9 имени Героя РФ Медведева С.Ю.» города Бийска с сентября 2025 по май 2026 года. В исследовании принимали обучающиеся двух четвертых классов. В экспериментальную и контрольную группы вошло по 12 учащихся в возрасте от 10 до 12 лет, имеющие заключение психолого-медико-педагогической комиссии с диагнозом «задержка психического развития», а также проходящим обучение по АОПП НОО (вариант 7.2). Экспериментальное исследование включает в себя констатирующий, формирующий и контрольный этапы эксперимента.

На констатирующем этапе было проведено обследование особенностей проявления нарушения письма у младших школьников с ЗПР. Для этого были проанализированы протоколы ПМПК, письменные работы обучающихся и проведено тестирование устной и письменной речи у детей Т.А. Фотековой и Т.В. Ахутиной.

Результатом констатирующего этапа является большое количество орфографических ошибок и преобладание ошибок оптического типа в письменной речи обучающегося с ЗПР (при написании диктанта и списывании текста часто не дописывали элементы букв, вставлял лишние элементы, заменяли графически сходные буквы, показывали трудности с подбором окончаний слов), что в обработке полученных данных служит основанием для решения коррекционных задач.

В связи с полученным результатом на формирующем этапе эксперимента возникла необходимость проведения занятий с использованием средств арт-терапевтических технологий, направленных на преодоление нарушений письма оптического характера. Для оптической дисграфии, проявляющейся в нарушении зрительного восприятия, анализа и синтеза, моторной координации, пространственного восприятия и несформированность оптического образа буквы, применялись следующие технологии: изотерапия, песочная терапия, сказкотерапия. Основная идея состояла в том, что работа учителя с помощью средств арт-терапии способствовала не только преодолению нарушений письма у младших школьников с ЗПР, но и содействовала развитию мелкой моторики пальцев и расслаблению и снижению уровня тревожности, являлась способом формирования устойчивого интереса к учебному процессу.

Примеры арт-терапевтических упражнений, которые использовались в ходе формирующего этапа экспериментального исследования:

• Изотерапия

1. «Мой страх»

Цель: снижение нвутреннего напряжения, уменьшение проявления тревоги, развитие творческого воображения.

Обучающемуся необходимо изобразить страх: сделать 2-3 глубоких вдоха, сконцентрироваться на страхе. Быстро изобразить все, что приходит в голову, не концентрируясь на теле. Пусть ребенок расскажет, на что похож рисунок. Попробуйте дорисовать смешные детали, чтобы изображение вызывало не ужас, а улыбку. Затем обсудите, что он хочет сделать с картиной: сохранить на память, спрятать или разорвать и выбросить.

2. Создание пальцами букв и их элементов

Цель: развитие мелкой моторики, зрительно-пространственного представления и формирование образа буквы.

Обучающемуся нужно палец обмакнуть палец в краску и оставить отпечаток на бумаге. Можно использовать разные части пальца: фалангу, подушечки, кулак. Таким образом ребенок изображает схожие в написание буквы (п-н, м-л, б-д, з-е, п-т, н-к и др.).

• Песочная терапия

1. Написание букв на песке

Цель: развитие навыков чтения и письма, фонематического восприятия, мелкой моторики.

Обучающийся лепит букву из песка, сгребая его ребрами ладоней, а затем преобразует ее в другую букву. Например, из буквы «Л» сделать букву «А».

2. «Конструктор»

Цель: развитие зрительно-пространственного восприятия, улучшение запоминания образа букв, развитие мелкой моторики.

Обучающийся выкладывает элементы оптически сходных букв из песка, а затем уже конструирует сами буквы. После выполнения работы происходит обсуждение различий в написании (м-л, х-ж, б-в и др.).

• Сказкотерапия

1. Сочинение сказки по опорным словам

Цель: развитие творческого мышления, навыков связного повествования, развитие зрительно-пространственных функций.

Обучающемуся необходимо выбрать 3-5 опорных слов из предложенного списка. Придумать сюжет, в котором эти слова играли бы ключевые элементы, а затем написать небольшую сказку (до 10 предложений), логично связывая слова между собой. Озаглавить.

Опорные слова (варианты): волшебный ключ; дремучий лес; смелый герой; загадочное послание; хрустальный мост; добрый волшебник; старинная карта; говорящий зверь; тайная дверь; звёздный камень.

После реализации системы упражнений намечено проведение контрольного этапа - диагностическое исследование письменной речи младших школьников с ЗПР с целью определения динамики уровня преодоления нарушений письма в ходе формирующего этапа эксперимента.

Работа учителя начальных классов по преодолению нарушений письма у младших школьников с задержкой психического развития средствами арт-терапевтических технологий представляет собой область, в которой клинико-психологическая природа дефекта, возрастные требования начального общего образования и инструментарий педагога сходятся в единый узел. Арт-терапевтические технологии, включающие изотерапию, песочную терапию и сказкотерапию, не подменяют традиционных логопедических приёмов, а создают сенсорную, эмоциональную и мотивационную базу для их успешного применения в условиях класса. Действенность подхода можно увеличить через последовательное наращивание методического обеспечения и систематическую переподготовку учителей начальных классов.

Литература

1. Авдеева, В.Н. Коррекция дисграфии и дислексии у детей младшего школьного возраста / В.Н. Авдеева // Научные высказывания. - 2024. - Режим доступа: https://nvjournal.ru/article/KORREKTsIJa_DISGRAFII_I_DISLEKSII__U_DETEJ_MLADShEGO_ShKOLNOGO_VOZRASTA/ (дата обращения: 22.04.2026).

2. Богапова, А.А. Коррекция тревожности младших школьников с задержкой психического развития методами арт-терапии / А.А. Богапова // Молодой ученый. - 2021. - № 9 (351). - С. 169-171. - Режим доступа: https://moluch.ru/archive/351/78829/ (дата обращения: 24.04.2026).

3. Войтова, С.В. Арт-терапия в работе по коррекции коммуникативных навыков у дошкольников с общим недоразвитием речи / С.В. Войтова // Молодой ученый. - 2022. - № 28 (423). - С. 57-59. - Режим доступа: https://moluch.ru/archive/423/93991/ (дата обращения: 24.04.2026).

4. Кучерова, И.А. Использование креативных методов арт-терапии в коррекционно-развивающей работе психолога с детьми младшего школьного возраста с задержкой психического развития / И.А. Кучерова // КиберЛенинка: научная электронная библиотека. - 2022. - Режим доступа: https://cyberleninka.ru/article/n/ispolzovanie-kreativnyh-metodov-art-terapii-v-korrektsionnoy-razvivayuschey-rabote-psihologa-s-detmi-mladshego-shkolnogo-vozrasta-s (дата обращения: 24.04.2026).

5. Мамедли, Н.М. Выявление и коррекция дисграфии у младших школьников с нарушением познавательного развития / Н.М. Мамедли // Мир педагогики и психологии: международный

научно-практический журнал. - 2023. - № 12 (89). - Режим доступа: https://scipress.ru/pedagogy/articles/vyyavlenie-i-korrektsiya-disgrafii-u-mladshikh-shkolnikov-s-narusheniem-poznavatelnogo-razvitiya.html (дата обращения: 24.04.2026).

6. Новикова, А.А. Песочная игротерапия как эффективный метод коррекционно-развивающей работы с детьми дошкольного и младшего школьного возраста с ментальными нарушениями / А.А. Новикова, Л.А. Шемякина, Н.Г. Щербатова // Молодой ученый. - 2022. - № 9 (404). - С. 172-173. - Режим доступа: https://moluch.ru/archive/404/89206/ (дата обращения: 25.04.2026).

7. Особенности методических подходов к коррекции дисграфии у младших школьников с задержкой психического развития // КиберЛенинка: научная электронная библиотека. - 2024. - Режим доступа: https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-metodicheskih-podhodov-k-korrektsii-disgrafii-u-mladshih-shkolnikov-s-zaderzhkoy-psihicheskogo-razvitiya (дата обращения: 24.04.2026).

8. Преженцева, В.В. Коррекция дисграфии у младших школьников с задержкой психического развития на фоне нарушений языкового анализа и синтеза / В.В. Преженцева // КиберЛенинка: научная электронная библиотека. - 2021. - Режим доступа: https://cyberleninka.ru/article/n/korrektsiya-disgrafii-u-mladshih-shkolnikov-s-zpr-na-fone-narusheniy-yazykovogo-analiza-i-sinteza (дата обращения: 26.04.2026).

9. Сказкотерапия как метод профилактики тревожности младших школьников // Молодой ученый. - 2023. - № 50 (497). - Режим доступа: https://moluch.ru/archive/496/108887/ (дата обращения: 23.04.2026).

10. Сопнева, Ю.В. Изучение направлений коррекционной работы по преодолению нарушений письма у детей младшего школьного возраста / Ю. В. Сопнева // КиберЛенинка: научная электронная библиотека. - 2023. - Режим доступа: https://cyberleninka.ru/article/n/izuchenie-napravleniy-korrektsionnoy-raboty-po-preodoleniyu-narusheniy-pisma-u-detey-mladshego-shkolnogo-vozrasta (дата обращения: 24.04.2026).

Лукьянова Н.А.,
(воспитатель, МБОУ «Гимназия №11, Бийск)

Сенсорное развитие детей раннего дошкольного возраста посредством дидактических игр

Аннотация: В статье отражены особенности организации дидактических игр с детьми раннего возраста по сенсорному развитию.

Ключевые слова: сенсорное развитие, ранний возраст, дидактическая игра, проект, формирование, материалы, взаимодействие.

Ранний возраст очень важный период в развитии ребёнка, период ознакомления с окружающей действительностью. В это время необходимо дать ребёнку возможность получить как можно более разнообразный и полезный чувственный опыт. Успешность умственного, физического, эстетического воспитания в значительной степени зависит от уровня сенсорного развития детей. Профессор Н.М. Щелованов называл ранний возраст «Золотой порой» сенсорного воспитания [1]. Сенсорное развитие ребенка – это развитие его восприятия и формирование представлений о внешних свойствах предметов их форме, цвете, величине, положение в пространстве, а также запахе, вкусе и т.п. Именно этот возраст наиболее благоприятен для совершенствования деятельности органов чувств, накопления представлении об окружающем мире.

Дидактическая игра является для маленького ребенка наиболее подходящей формой обучения. Дидактические игры дадут хороший результат лишь в том случае, если воспитатели ясно представляют, какие задачи могут быть решены в процессе их проведения [3].

При работе с детьми 2-3 лет на начало учебного года обратили внимание, что дети затрудняются в определении цвета, формы предметов, заблуждаются в понятии величины. Поэтому решено более углубленно работать в данном направлении.

Были поставлены следующие цели и задачи:

- формировать сенсорные представления детей 2-3 лет о внешних свойствах предметов: их форме, цвете, величине;
- изготовить игры на развитие сенсорных навыков;
- взаимодействовать с родителями в процессе формирования у детей сенсорных представлений.

Наиболее удобное временя проведения дидактической игры – это утренние часы. Для положительного результата количество играющих рекомендуется 3-4 человека.

Были разработаны дидактические игры из подручных средств и материалов, которые максимально безопасны для детей и удобны, просты, понятны в использовании, соответствуют возрастным особенностям детей. Игры изготовлены в виде шаблонов из цветного картона.

Для формирования у детей отношение к цвету, как к важному свойству предметов, подводили их к самостоятельному выбору заданного цвета (из 4 предложенных), использовали игры: «Разноцветные палочки», «Цветочная полянка», «Разноцветные прищепки», «Цветные платья». Игра «Цветные мышата» направление не только на закрепление представлений о цветах, но и развитие у детей памяти, внимания. Для изготовления мышат использовали нитки основных цветов, затем их наполняли бусинами среднего размера. Вместе с детьми строим из больших кубиков башни (красного, желтого, синего, зеленого цветов). В ходе игры предлагали детям поселить мышат в башни соответствующего цвета. Во втором варианте игры каждый строил домик для своего мышонка. Например: для красного мышонка домик из красных кубиков т.д.

Для формирования знания о геометрических фигурах (круг, квадрат, треугольник) предлагали игры: «Пирамидка», «Геометрическая мозаика», «Найди окошко для домика», «Собери фигуру» и т.д.

Развивать внимание, упражнять детей узнавать предметы, составлять целую картинку из двух половинок использовали такие игры, как «Найди свою половинку», «Составь картинку» и т.д.

Одно из направлений работы знакомить детей с различными видами поверхностей. Реализуем с помощью тактильных кубиков. Тактильные кубики – это пластмассовые кубики, обклеенные с каждой стороны квадратами разного цвета, вырезанные из разного материала. Например, синий квадрат из бархатной бумаги, зеленый квадрат из фольги, желтый квадрат из гофрированной бумаги, красный квадрат из наждачной бумаги, белый квадрат из шелка, черный квадрат из шерсти.

Для формирования представлений о геометрических фигурах использовали «Фигурные карточки». В игре «Музыкальные яички» продолжали работу о величине и продолжали закреплять представление о цветах. Для изготовления данного пособия использовали капсулы от киндер-сюрприза разные по величине, обвязанные нитками основных цветов и наполняли различным материалом (горох, рис, гречка, бисер, бусинки, пуговицы, песок и т.д.) Предлагалось детям разложить яички, каждое в свою корзинку по цвету и величине.

Игра «Найди свое ведерочко» - предлагаем малышам вырезанные из плотного картона разные по цвету, форме, величине кубики и соотнести данный кубик к своей картинки, на которых изображены ведерочки, так же разные по цвету, форме и величине.

В игре «Подарки для ежика» ребята выбирали вырезанные из плотного картона листочки разные по размеру, цвету, величине и прикладывали к своему ежику. Ежики изготовлены из плотного разноцветного картона разные по цвету, форме и величине. Задача детей заключалась найти для каждого ежика свой листочек.

Продолжали закреплять умение группировать по величине, форме, цвету изготовив вкладыши. Материал для данного пособия использовали: решетки, вырезанные из плотного картона с большими и маленькими квадратными, круглыми, треугольными отверстиями, разные по цвету.

Объясняем детям, что в «домике» имеются большие и маленькие «окна». Затем демонстрируем большие и маленькие вкладыши разной формы. Поясняем, что окошки можно закрыть, для этого нужно для своего «домика» найти фигурку такую же по цвету, форме, величине.

Для взаимодействия родителями был проведен мастер-класс «Путешествие в страну сенсорики», для наглядной агитации составлены брошюры «Мир сенсорики».

В результате данной работы по сенсорному развитию детей раннего возраста позволило расширить кругозор каждого ребенка, создать условия для развития самостоятельной познавательной активности, сформировать элементарные представления детей раннего возраста о величине, цвете и форме предметов.

Литература

1. Пилюгина, Э.Г. Занятия по сенсорному воспитанию с детьми раннего возраста. / Пособия для воспитателя дет. сада /Э.Г. Пилюгина. – М.: Просвещение, 1983. – 90 с.

2. Венгер, Л.А. Воспитание сенсорной культуры ребенка / Л.А. Венгер, Э.Г. Пилюгина, Н.Б. Венгер; под ред. Л.А. Венгера. – М.: Просвещение, 1988. – 144 с.

3. Богуславская, З.М. Развивающие игры для детей младшего возраста: Кн. для воспитателя дет. сада. / З.М. Богуславская, Е.О. Смирнова. – М.: Просвещение, 1991. – 207 с.

4. http://infourok.ru/sensornoe-razvitie-detej-mladshej-grup...yu-igru-6078152.html

5. http://nsportal.ru/detskii-sad/vospitatelnaya-rabota/2019...tey-rannego-vozrasta

Зайцева В.В.,
(Бийский филиал им. В.М. Шукшина АлтГПУ, Бийск)
Максимова С.Е.,
(старший преподаватель, Бийский филиал им. В.М. Шукшина АлтГПУ, Бийск)

Использование интерактивных презентаций как средство развития наглядно-образного мышления младших школьников

Аннотация. Статья посвящена проблеме развития наглядно – образного мышления у младших школьников в условиях цифровой трансформации образования. В работе рассматриваются особенности развития наглядно – образного мышления у детей в возрасте 7 – 10 лет, и обосновывается роль интерактивных презентаций как инструмента, позволяющего активизировать мыслительную деятельность обучающихся. В результате исследования выделены основные методические приемы использования мультимедийных средств, способствующие эффективному формированию наглядно-образного мышления.

Ключевые слова: мышление, наглядно – образное мышление, младшие школьники, интерактивные презентации, информационно – коммуникационные технологии (ИКТ).

Мышление – это высшая ступень познания человеком действительности, чувственной основой которого являются ощущения, восприятия и представления. Наглядно-образное мышление — это вид мышления, характеризующийся опорой на представления и образы. Очень важная особенность наглядно - образного мышления - установление непривычных, невероятных сочетаний предметов и их свойств, и именно младший школьный возраст является наиболее сенситивным для развития наглядно – образного мышления.

В этот период мышление выдвигается в центр психического развития, становясь определяющим фактором для других интеллектуальных функций, которые под его влиянием приобретают произвольный характер. Основная особенность мышления младшего школьника заключается в его опоре на конкретные категории и наглядные свойства предметов, что

обуславливает преобладание эмоционального компонента в структуре познавательной деятельности: выразительные образы, возникающие при чтении произведений, или запоминание моментов, вызвавших сильный эмоциональный отклик. Для учащихся характерно буквальное понимание переносного значения слов, которое они стремятся наполнить конкретными образами.

Процесс наглядно-образного мышления отличается тем, что задача решается сначала в плане представления и лишь затем - на конкретной предметной основе. При этом эффективность данного процесса напрямую зависит от богатства и подвижности имеющихся у ребенка представлений. Именно поэтому использование динамичных, интерактивных средств обучения позволяет не только закрепить образ, но и научить школьника свободно им оперировать в решении задач.

Современные информационные технологии предоставляют большое количество возможностей для того, чтобы сделать процесс обучения более ярким и продуктивным. Сейчас невозможно представить школьные уроки без использования презентаций.

Презентация-это практика показа и объяснения материала для учащихся, которая сейчас заменяет традиционные рисунки мелом на доске, позволяя эффективно удерживать внимание учащихся, в том числе и младших школьников. В связи с этим возрастает значимость компетенций учителя в создании качественного цифрового контента, где использование музыки, видеороликов и голосового сопровождения помогает создать необходимую атмосферу и ритм занятия. Однако, роль презентации сегодня выходит за рамки простого иллюстрирования - она становится инструментом управления познавательной деятельностью. Именно мультимедийные средства позволяют визуализировать сложные процессы и активизировать мыслительные операции школьников. Добавление интерактивных элементов, таких как гиперссылки, делает презентацию функциональной и подвижной, позволяя учителю мгновенно возвращаться к ключевым слайдам или обращаться к внешним интернет-ресурсам.

Для эффективного формирования наглядно-образного мышления методические приемы использования мультимедийных средств должны быть направлены на то, чтобы перевести ученика из позиции пассивного слушателя в позицию активного субъекта познания. Одним из ключевых приемов является интерактивное моделирование и динамическая наглядность, которые позволяют не просто демонстрировать статичную картинку, а показывать процесс в развитии. Например, использование анимации для трансформации объектов помогает ребенку научиться мысленно «вращать» и изменять образ, что является фундаментом мыслительных операций.

Другим важным методическим приемом выступает создание нелинейных логических цепочек с помощью гиперссылок. Этот инструмент позволяет учителю уйти от простого перелистывания слайдов к выстраиванию сложных ассоциативных связей, когда ученик сам выбирает путь исследования темы, классифицирует объекты по заданным признакам или возвращается к ключевым образам для их детального анализа. Это способствует развитию способности к синтезу и обобщению, так как ребенок учится видеть систему за отдельными визуальными фактами.

Также значимую роль играет прием полисенсорного воздействия, который заключается в интеграции визуального ряда, звукового сопровождения и видеоматериалов. Включение музыки, созвучной изучаемой теме, или использование голосовых комментариев позволяет сформировать у младшего школьника целостный, многомерный образ предмета. Этот прием помогает преодолеть буквальное понимание слов и наполнить их глубоким образным содержанием.

Таким образом, развитие наглядно-образного мышления является центральной задачей обучения в младшем школьном возрасте, так как именно в этот период закладывается фундамент для формирования более сложных логических операций. Интерактивные презентации выступают эффективным средством активизации мыслительной деятельности обучающихся. Применение методических приемов способствует не только закреплению образов в памяти, но и развитию способности ребенка свободно оперировать ими.

Литература

1. Кулебакина, Д. В. Повышение наглядно-образного мышления посредством использования мультимедийных технологий / Д. В. Кулебакина // Современные научные исследования: материалы XII междунар. науч.-практ. конф. – Пенза: МЦНС «Наука и Просвещение», 2020. – С. 114 – 117.
2. Базылева, Т. В. Современные подходы к развитию наглядно-образного мышления у младших школьников / Т. В. Базылева // Современные проблемы психологии и педагогики начального образования: сб. науч. ст. – Красноярск: КГПУ им. В.П. Астафьева, 2022. – С. 12–15.
3. Мишина, М. Н. Интерактивные презентации как метод интерактивного обучения / М. Н. Мишина, М. М. Мишин, А. М. Мишина // Наука и Образование. – 2020. – Т. 3. – № 1. – С. 238.
4. Сорокоумова, Е. А. Развитие наглядно-образного мышления младших школьников / Е. А. Сорокоумова, Л. А. Саморукова // Коллекция гуманитарных исследований. – 2019. – № 2 (17). – С. 20–25.
5. Беляева, С. В. Значение интерактивной презентации, анимации и их элементов в образовательном процессе / С. В. Беляева, И. М. Верстова, А. С. Кириловская, М. А. Кузина // Наука и инновации – современные концепции : сб. науч. ст. по итогам работы Междунар. науч. форума (г. Москва, 12 июля 2019 г.) / отв. ред. Д. Р. Хисматуллин. — Москва: Изд-во Инфинити, 2019. – Т. 1. – С. 26–30.

Маликова Н.А.,
научный руководитель – канд. пед. наук, доц. Н.А.Першина
(Бийский филиал им. В.М. Шукшина АлтГПУ, Бийск)

Развитие диалогических форм общения у старших дошкольников с нарушениями речи в процессе коррекционно-развивающей работы

Аннотация. В статье представлено описание развития диалогических форм общения у старших дошкольников с нарушениями речи в процессе коррекционно-развивающей работы. Рассматриваются понятия «диалогические формы общения», «нарушения речи» и «коррекционно-развивающая работа». Приводятся результаты экспериментальной работы.

Ключевые слова: диалогические формы общения, старшие дошкольники, нарушения речи, коррекционно-развивающая работа, развитие.

Одной из задач федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования является «создание благоприятных условий речевого развития детей в соответствии с индивидуальными и возрастными особенностями» [6]. У старших дошкольников наиболее часто встречаются различные речевые нарушения. Следовательно, возникает необходимость организации и проведения коррекционно-развивающей работы.

Г.А. Каше под нарушением речи понимает «отклонения в речевой деятельности от общепринятых языковых норм, которые затрудняют общение и адаптацию в социуме» [4, с. 17]. Другими словами, как пишет, В.П. Глухов — это собирательный термин для обозначения отклонений от речевой нормы, принятой в данной языковой среде [3]. При чем эти отклонения полностью или частично препятствуют речевому общению и ограничивают возможности социальной адаптации детей разного возраста. К детям с нарушениями речи относятся, по исследованиям Т.Г. Визель дети с психофизическими отклонениями различной выраженности, вызывающими расстройства коммуникативной и обобщающей (познавательной) функции речи [2]. У таких детей нормальный биологический слух, зрение и полноценные предпосылки интеллектуального развития.

Обобщая данные о характере речевых нарушений у детей с нарушениями речи, можно отметить, что, несмотря на различную природу дефектов, у этих детей имеются типичные проявления, указывающие на системное нарушение речевой деятельности. Одним из характерных признаков является более позднее начало речи: первые слова появляются к 3-4, а иногда и к 5 годам. Диалогическя речь аграмматична, недостаточно фонетически оформлена и малопонятна. Наиболее выразительным показателем является отставание экспрессивной речи при относительно благополучном, на первый взгляд, понимании обращенной речи. У всех детей с нарушениями речи наблюдается недостаточная речевая активность, особенно в ведении диалогов, и критичность к своему дефекту.

Под диалогической речью (диалогом) Э.Г. Азимов и А.Н. Щукин понимают «форму речи, при которой происходит непосредственный обмен высказываниями между двумя или несколькими лицами» [1, с. 60]. Выделяется ряд особенностей диалогической речи старших дошкольников, имеющих речевые нарушения: некорректность в согласовании слов в числе и падеже, в построении предложений, пропуском его главных событий, повтор отдельных эпизодов по нескольку раз, преимущественно короткие малоинформативные предложения, недостаточность лексического строя языка проявляется и в специфических словообразовательных ошибках, нарушения смысловой стороны речи.

Ю.Ф. Гаркуша под коррекционно-развивающей работой понимает «систему специальных педагогических мероприятий, направленных на преодоление или ослабление недостатков в физическом или психологическом развитии детей» [5].

К методам формирования диалога относятся: разговор педагога с детьми (неподготовленный диалог), разговоры по поводу вещей, не находящихся в поле зрения ребенка, содержательное речевое общение детей по поводу игр, просмотренных фильмов, мультфильмов, жизненных ситуаций, обсуждение литературных произведений, индивидуальные разговоры («Как ты провел выходной день», «Твоя любимая книга», «Твоя любимая игрушка», «Весна», «Твой любимый сказочный герой», «Как бы ты встретил новенького» и т.п.), интерактивные методы и приемы развития диалогической речи. Разнообразные игры способствуют формированию и закреплению диалогических умений старших дошкольников с нарушениями речи.

Опытно-экспериментальная работа по развитию диалогических форм общения у старших дошкольников с нарушениями речи в процессе коррекционно-развивающей работы проводилась на базе муниципальных бюджетных дошкольных образовательных учреждений детский сад «Петровской СОШ» с. Петровка – филиал МБОУ «Троицкая СОШ № 2» и детский сад «Троицкой СОШ №2» с. Троицкое Троицкого района Алтайского края с сентября по декабрь 2025 года. В исследовании участвовали старшие дошкольники с нарушениями речи. В экспериментальной группе 9 детей (детский сад «Петровской СОШ»), в контрольной группе также 9 детей (детский сад «Троицкой СОШ №2»).

На констатирующем этапе было проведено изучение личных дел старших дошкольников. Были выявлены те дети, кто имел нарушения речи на основе заключений невролога, учителя-логопеда, заключений психолого-медико-педагогической комиссии. Они и составили соответственно экспериментальную и контрольную группы. Далее был подобран диагностический инструментарий для выявления уровня развития диалогических форм общения у старших дошкольников с нарушениями речи: методика выявления уровня развития диалогической речи старших дошкольников (А. В. Чулкова [7]). Было выявлено на констатирующем этапе, что детей с низким уровнем развития диалогической речи в экспериментальной группе 33% и в контрольной – 22%; средний уровень составил 56% в экспериментальной и 67% в контрольной группах; с высоким уровнем развития диалогической речи в экспериментальной и контрольной группах по 11% детей. При сравнении результатов экспериментальной и контрольной групп по уровням развития диалогической речи, видим, что с низким уровнем в экспериментальной группе на 11% больше детей, чем в контрольной группе; средний уровень на 11% детей меньше в экспериментальной

группе, чем в контрольной; с высоким уровнем детей в экспериментальной и контрольной группах поровну. Сравнивание полученных результатов на констатирующем этапе показало, что дети находятся примерно на одинаковом уровне развития диалогической речи. Поэтому группу детского сада «Петровской СОШ» выбрали в качестве экспериментальной, а группу детского сада «Троицкой СОШ №2» – в качестве контрольной.

На формирующем этапе опытно-экспериментальной работы был разработан комплекс упражнений по развитию диалогических форм общения у старших дошкольников с нарушениями речи.

На контрольном этапе повторно проведена методика А.В. Чулковой [7], которая показала, что детей с низким уровнем развития диалогической речи в экспериментальной группе на констатирующем этапе было 33%, на контрольном этапе детей с низким уровнем не выявлено. Снижение процента детей, имеющих низкий уровень развития диалогической речи, произошло на 33%. Средний уровень составил 56% на констатирующем этапе и на контрольном этапе 67%. Повышение процента детей, имеющих средний уровень развития диалогической речи, произошло на 11%. С высоким уровнем развития диалогической речи в экспериментальной группе на констатирующем этапе – 11% и на контрольном этапе – 33% детей. Видим повышение на 22% детей с высоким уровнем развития диалогической речи. Прирост объясняется тем, что в экспериментальной группе был реализован комплекс упражнений по развитию диалогических форм общения у старших дошкольников с нарушениями речи в процессе коррекционно-развивающей работы.

В ходе проведенного исследования разработаны методические рекомендации для педагогов.

Таким образом, развитие диалогических форм общения у старших дошкольников с нарушениями речи эффективно происходит в процессе коррекционно-развивающей работы с использованием комплекса упражнений, ориентированный на развитие диалога детей. Разработанный комплекс упражнений может быть использован учителями-логопедами в практической деятельности.

Литература

1. Азимов, Э.Г. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам): словарь / Э.Г. Азимов, А.Н. Щукин. – Москва: Икар, 2009. – 448 с.
2. Визель, Т.Г. Проблемы речевого развития детей: в поисках решений: монография / Т.Г. Визель. – Москва: Когито-Центр, 2020. – 186 с.
3. Глухов, В.П. Формирование связной речи детей дошкольного возраста с общим речевым недоразвитием: монография / В.П. Глухов. – Москва: Аркти, 2002. – 142 с.
4. Каше, Г.А. Исправление недостатков речи у дошкольников: методическое пособие / Г.А. Каше, Р.Е. Левина, под ред. Р Е. Левиной; Науч.-исслед. ин-т дефектологии. Акад. пед. наук СССР. – Москва: Просвещение, 1971. – 191 с.
5. Коррекционно-педагогическая работа в дошкольных учреждениях для детей с нарушениями речи: логопедическое обследование, наглядное моделирование, развитие творческой игры, лексико-грамматическое развитие детей: учебное пособие для студентов педагогических вузов по специальности «Логопедия» / сост. Ю.Ф. Гаркуша. – Москва: Сфера: НИИ школьных технологий В. Секачева, 2008. – 127 с.
6. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования (утв. приказом Министерства образования и науки РФ от 17 октября 2013 г. №1155): [сайт]. – URL: https://base.garant.ru/77677348/53f89421bbdaf741eb2d1ecc4ddb4c33/ (дата обращения 01.11.2025).
7. Чулкова, А.В. Формирование диалога у дошкольников: учебное пособие / А. В. Чулкова. – Ростов-на-Дону: Феникс, 2008. – 220 с.

Манеева С.В.,
научный руководитель – канд. пед. наук, доц. Г.С. Петрищева
(Бийский филиал им. В.М. Шукшина АлтГПУ, Бийск)

Наблюдения за природой на прогулках как важный метод формирования экологических представлений старших дошкольников

Аннотация. В статье рассматривается проблема формирования экологических представлений старших дошкольников посредством организации наблюдений за природой на прогулках. Обоснована актуальность экологического образования дошкольников в контексте требований стандарта. Представлен практический опыт организации наблюдений старших дошкольников за природой на прогулках, в основе которого – развитие экологической грамотности у выпускников детского сада.

Ключевые слова: экологические представления, дошкольники, наблюдения, природа, прогулки.

Экологическое воспитание в детских садах является одной из важных задач дошкольной образовательной системы. Федеральная образовательная программа дошкольного образования (далее ФОП ДО) конкретизирует требования к экологическому образованию дошкольника 6-летнего возраста: старший дошкольник должен иметь представления о различиях живых и неживых объектах, уметь классифицировать в соответствии с признаками, знать особенности жизнедеятельности организмов, а также замечать изменения в природе в различные времена года [1].

Образовательная область «Познавательное развитие» ФГОС ДО направлена на формирование начальных представлений об окружающем мире, о Земле как общем доме человека, о природных особенностях нашей планеты, что составляет неотъемлемую часть экологического образования дошкольников [2]. Эти знания в последствии развиваются в начальной школе [3].

Центральную роль в развитии экологических представлений у дошкольников играют наблюдения, реализуемые в рамках прогулок. Любое наблюдение начинается с восприятия объекта или явления различными органами чувств [4]. В процессе такой работы дети углубляют, уточняют, расширяют и систематизируют свои знания об окружающей природе.

Целью нашего исследования стало выявление эффективности наблюдений за природой на прогулках в формировании у старших дошкольников экологических представлений.

Экспериментальное исследование проводилось в МБДОУ «Детский сад «Вишенка» и МБДОУ «Детский сад «Яблочко» с. Красногорское. В эксперименте приняли участие две группы детей старшего дошкольного возраста – контрольная и экспериментальная (по 15 детей в каждой).

Л.М. Маневцова характеризует экологические представления как сведения о взаимосвязях растений и животных со средой обитания, их адаптации к условиям внешней среды [5]. К элементарным экологическим представлениям относятся понимание детьми этих зависимостей, а также их причинно-следственные связи природе.

Для диагностики уровня сформированности экологических представлений использовалась модифицированная методика Л.М. Маневцовой [5]. Она основана на анализе сюжетных картинок, отображающих природные объекты, их свойства и явления. Результаты диагностики показали, что дошкольники контрольной и экспериментальной группы находятся примерно на одинаковом уровне сформированности экологических представлений. У большей части детей обеих групп выявлен низкий и средний уровни сформированности экологических представлений. Это вызвало необходимость организации экспериментальной работы для повышения уровня сформированности экологических представлений старших дошкольников.

На формирующем этапе эксперимента было проведено изучение Федеральной рабочей программы дошкольного образования и разработанной на её основе рабочей программы воспитателя экспериментальной группы для выявления наличия целевых прогулок с наблюдениями за природой. Затем нами была создана картотека серии наблюдений, включающая программные и дополнительные наблюдения за природой на прогулках, реализуемые в экспериментальной группе в первой половине дня.

С сентября по декабрь 2025 года было организовано 14 целевых наблюдений за природой на прогулках с дошкольниками экспериментальной группы. Проводили наблюдения за сезонными изменениями на участке детского сада. Наблюдали за кустарниками и деревьями, сменой цвета листвы, листопадом, как менялась жизнь зеленой травы под снегом; за птицами, как с приходом осени и зимы их становилось меньше, и какие птицы появились зимой на участке детского сада; за насекомыми, которые прятались на зимнее время; за небом и солнцем, долготой дня; наблюдали, как меняется небо в одно и тоже время в течение нескольких недель; за погодой, осадками, как каждый день становилось холоднее, за первым снегом, и наконец, как снег покрыл весь участок детского сада; за снежинками, которые, в зависимости от погоды, были то крупные, то мелкие, объясняли детям, почему происходит данное явление.

Результаты контрольного этапа исследования показали, что высокий уровень сформированности экологических представлений детей экспериментальной группы не только достиг показателей этого уровня контрольной группы, но и увеличился на 6,6% по сравнению с ними. Данные среднего уровня экспериментальной группы также увеличились на 6,7%, а показатели низкого уровня уменьшились на 13,3%. Такой эффект в экспериментальной группе достигнут благодаря организации систематических наблюдений за природой в рамках прогулок.

Затем провели сравнение результатов контрольного и констатирующего этапов в обеих группах. Сравнительные данные показывают, что количество старших дошкольников экспериментальной группы на низком уровне уменьшилось на 20% по сравнению с количеством детей на том же уровне констатирующего этапа, т.к. эти дети с низкого уровня перешли на средний уровень, а со среднего уровня 20% детей перешли на высокий уровень.

Положительная динамика показателей в экспериментальной группе объясняется целенаправленной образовательной работой по формированию экологических представлений старших дошкольников посредством наблюдений за природными объектами и явлениями на прогулках.

Такое же сравнение результатов контрольного и констатирующего этапов провели в контрольной группе. В ней также прослеживается положительная динамика, но изменения носят незначительный характер. На высоком и среднем уровнях – стало лишь на 7% больше детей по сравнению с показателями такого же уровня констатирующего этапа. С низкого уровня на средний уровень перешло 14% старших дошкольников контрольной группы.

Как видно из представленных данных, положительная динамика сформированности экологических представлений здесь тоже есть, но она ниже, чем в экспериментальной группе. Это объясняется тем, что в контрольной группе также велась работа по формированию экологических представлений в соответствии с программой, но воспитатели не проводили дополнительных наблюдений за природой на прогулках, поэтому значительная часть старших дошкольников так и осталась на низком уровне сформированности экологических представлений.

Таким образом, результаты экспериментальной группы доказывают, что наблюдения за природой на прогулках можно считать эффективным методом формирования экологических представлений старших дошкольников.

Педагогические наблюдения за детьми экспериментальной группы показали, что при диагностике на контрольном этапе они лучше справились с вопросами, требующими установления различий между живой и неживой природой.

Отсутствие целенаправленной работы по наблюдениям на прогулках в контрольной группе привело к тому, что уровень сформированности экологических представлений здесь заметно ниже.

Таким образом, можно судить об эффективности систематических наблюдений за природой во время прогулок в формировании экологических представлений старших дошкольников. Они способствуют освоению детьми основных знаний природной среды: выделять ее компоненты, различать живые и неживые объекты, соотносить их признаки. Наблюдения за природой помогают приобретать знания о взаимосвязях между окружающей средой и организмами, влиянии времени года, погодных условий и состояния окружающего воздуха на жизнедеятельность. Благодаря наблюдениям за природой дошкольники приобретают навыки отслеживания природных изменений, учатся делать выводы на основе личных знаний и опыта.

Подводя итоги, следует отметить, что положительный результат в формировании экологических представлений у детей достигается тогда, когда наблюдения соответствуют возрастным особенностям дошкольников, строятся с учётом логики их познавательной деятельности и проходят под контролем педагога.

Литература

1. Федеральная образовательная программа дошкольного образования: Утверждена приказом Министерства просвещения Российской Федерации от 25 ноября 2022 г. № 1028 // ЭПС «Система Гарант»: Гарант-Максимум. Вся Россия / НПП «Гарант-Сервис-Университет». Дата обновления: 23.01.2026.

2. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования: приказы и письма Минобрнауки РФ. – Москва: Сфера, 2022. – 96 с.

3. Петрищева, Г.С. Экологическое воспитание дошкольников в условиях реализации ФГОС / Г.С.Петрищева //Преемственность федеральных государственных образовательных стандартов дошкольного и начального образования: опыт, проблемы, перспективы: сб. науч. трудов межвузовской науч.-практ. конф. (Бийск, 29 апреля 2016 г., АГГПУ им. В.М.Шукшина). – Бийск: АГГПУ им. В.М.Шукшина, 2016. – С. 117-12.

4. Петрищева, Г.С. Восприятие как этап познания предметного содержания / Г. С. Петрищева // Философия образования. - №1 (26) 2009. – С. 270 - 275.

5. Маневцова, Л. М. Теория и методика экологического образования детей дошкольного возраста: Прогр. учеб. дисциплины и метод. рекомендации / Л. М. Маневцова. – Санкт-Петербург: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2002. – 25 с.

Медведева Г.С.,
(воспитатель высшей категории
МБДОУ «Детский сад «57», первый корпус, Бийск)

Развитие самостоятельной деятельности, творческих способностей детей старшего дошкольного возраста посредством Реджио-технологии

Аннотация. Статья посвящена Реджио-технологии, специфике ее использования в детском саду. Показано основное направление этой технологии - развитие самостоятельности и инициативы у детей через создание условий, способствующих свободному исследованию и творчеству.

Ключевые слова: Реджио-педагогика, инновационный метод, развитие детской инициативы, самостоятельности дошкольников.

Старшие дошкольники часто боятся приступить к предлагаемой воспитателем творческой работе, сомневаясь в своих способностях. Можно сделать так, что ребенок после первой своей

работы увидит положительный результат. Сразу заметим, что, если дошкольник с самыми хорошими задатками не будет заниматься соответствующей деятельностью, способности у него не разовьются, так как они развиваются на основе усвоения и закрепления знаний, овладения умениями. Невозможно появиться задаткам, если ребёнок не овладел правильными приёмами рисования, решением математических задач, изучением нот, умениями логически мыслить, сочинять, пересказывать, наблюдать. В будущем ребёнок может показать свои способности в любой сфере деятельность, если будет действовать творчески. И вот активизация детского творчества идёт через самостоятельные действия ребёнка, потому как ребёнок — активный участник обучения. Дети сами могут выстраивать процесс, предлагая заняться тем, что для них наиболее интересно в данный момент. Взрослый не должен навязывать готовые решения, а способствует направленному действию детей в их исследовательской деятельности. У детей существует множество способов выражения своих мыслей, чувств и идей, через речь, рисование, лепку, музыку, танцев, игр. Задача воспитателя — помочь детям раскрыть все свои способности, использовать их для познания мира. Если ребёнок младшего возраста, построил дом из кубиков не по данной схеме, в этом и проявляется его творчества. В старших группах успешно развиваются технические способности (умелое управление механизмами). Например, конструирование из конструктора «Лего» приборов, отличающихся от уже существующих, через устойчивый интерес к технике, смекалку и пытливость; через самостоятельное преодоление трудностей, поиск решений. Предлагается подумать, как это и что получится. Необходимо поддерживать волю детей, чтоб дети не пугались перед трудностями и доводили начатое дело до конца, чтоб способности не затухли.

Технические способности необходимо развивать с младшего возраста, чтоб уже в старшем возрасте ребёнок действовал уже вдумчиво. Воспитатель даёт строительный материал и даёт задание построить по образцу, дети, не вдумываясь, не разбираясь в деталях конструкции, построили, но и не точно. А когда даёт образец, ребята учатся разбираться в заданной им модели. Подбирали, из каких возможных деталей она состоит (моделируют самолёты, подъёмные краны, у модели автомобиля монтируются на оси колёса). Такие занятия помогли развитию конструктивных умений у дошкольников, их наблюдательности и внимания, что будит творческие мысли детей. Развитие способностей связано с формированием интереса ко всем видам деятельности, склонностей. Педагог способствует развитию интересов и склонностей, поощрять детей в той или иной деятельности. Мониторит, насколько у ребёнка глубок интерес к сюжету, о котором они должны рассказать (название не сообщается детям). Способности переходят к творческому их применению. А затем побуждает к созданию новых оригинальных образов. Для определённых способностей (литературных, математических, технических) характерны свои составные части. Чтоб поощрять самостоятельную деятельность в игре, рисовании, конструировании, чтоб дети развивали свои способности во всех видах деятельности, чтоб было стремление к качественному результату, чтоб не проявлялось равнодушие. Чтоб доводили начатое дело до конца. Чтоб дети желали применять свои знания и умения, имеющийся опыт. Надо научить ставить цель, обдумывать способы достижения, осуществлять замысел, оценивать полученный результат в разных видах деятельности. Здесь и приходит на помощь метод реализации реджио-технологии для развития самостоятельности в детских садах. Где дети учатся вместе делать общее дело, нести за него ответственность, прислушиваться к мнению других, аргументировать свою позицию. Используем провокации, чтоб они вызывали интерес и побуждали к творчеству или исследованию**.** Это привлекательная техника, которая появляется в среде, надо, чтоб ребёнок заметил сам. Создание творческих ситуаций способствует развитию самостоятельности у детей. Сочетание творческой деятельности и необходимости решения задач активизирует желание самостоятельно определить замысел, способы и формы его воплощения. Среда, по реджио-технологии, которая позволяет корректировать образовательную программу, отслеживать прогресс каждого ребёнка. Среда, как «третьего педагога». Пространство разделено на зоны. Каждая зона предназначена для определённого вида деятельности: творчество, исследование, игра, чтение. Чтоб материалы были

доступны для детей, где дети могут свободно творить, экспериментировать с цветом, формой, текстурой и создавать свои собственные произведения искусства.

Ведь уметь хорошо рисовать – это значит, обладать способностью, передавать свои мысли и чувства с помощью зрительных, наглядных образов. А эта способность необходима в работе инженеру, архитектору, врачу, агроному, учителю. Не каждый ребёнок станет художником. Но в жизни пригодится всем. Изодеятельность способствует развитию эстетике, пониманию красоты. В рисунке дети рассказывают о тех деталях, которые интересуют в настоящий момент. В старших группах способствую умению определять место изображения на листе бумаги, рисовать крупным планом. Выделять важные детали в форме и цвете, связывать общее в изображении: «Посмотри, как лучше расположить рисунок на листе бумаги. Определи пропорции предмета. Теперь подумай. Как и с чего начать рисовать предмет».

Реджио-технологии служит для развития способностей детей во всех видах деятельности, позволяют детям почувствовать себя волшебниками в познавательной активности: частота вопросов; глубина исследований (идёт ли от поверхностного к детальному); желание экспериментировать.

Самостоятельность: инициативность в выборе материалов и задач; способность планировать шаги без подсказок; умение исправлять ошибки без помощи; нестандартные решения; комбинирование разных «языков» (например, рисунок + рассказ + конструкция).

Социальное развитие: сотрудничество без конфликтов; готовность делиться идеями и материалами.

Эмоциональная вовлеченность: радость от процесса; настойчивость при неудачах; желание продолжить проект.

Литература

1. Федеральная образовательная программа дошкольного образования, - Сфера. 2022
2. Развитие ребенка 21 века. Реджио педагогика, Реджио-Эмилия подход. Режим доступа: https://progressio.me/reggio/. Дата доступа: 10.04.2020.
3. Как выглядит «провокация» в Реджио-педагогике? [Электронный ресурс] vk.com/event176412726.

Мекина А.Ю.,
научный руководитель – канд. пед. наук, доц. М.В. Папина
(Бийский филиал им. В.М. Шукшина АлтГПУ, Бийск)

Развитие орфографической зоркости младших школьников средствами информационно-коммуникационных технологий

Аннотация: статья посвящена изучению проблемы развития орфографической зоркости младших школьников средствами информационно-коммуникационных технологий. В исследовании раскрывается содержание понятия «орфографическая зоркость», рассмотрена методика развития орфографической зоркости младших школьников средствами ИКТ. Доказано, что развитие орфографической зоркости младших школьников мира будет более успешным при использовании информационно-коммуникационных технологий.

Ключевые слова: орфографическая зоркость, развитие, русский язык, младшие школьники, информационно-коммуникационные технологии.

Создание условий для формирования орфографического навыка считается одной из наиболее трудных задач, которые необходимо решать в начальной школе. Федеральный государственный

образовательный стандарт начального общего образования и Федеральная образовательная программа начального общего образования (ФОП НОО) учитывает требования ФГОС НОО к целям, содержанию, планируемым результатам и условиям обучения в начальной школе, и в содержательной линии раздела «Орфография и пунктуация» говорится о необходимости формировать умение обнаруживать орфограммы.

По определению М.Р. Львова, «орфографическая зоркость – это способность (умение) быстро обнаруживать в тексте орфограммы и определять их типы. Орфографическая зоркость предполагает также умение обнаруживать ошибки, допущенные списывающим (собственные или чужие)» [2]. Отсутствие орфографической зоркости или ее слабая развитость являются одной из главных причин допускаемых учащимися ошибок. Орфографическая зоркость опирается и на запоминание буквенного состава слов, что вырабатывается с помощью зрительных диктантов, разных видов списывания. Зоркость требует развитого внимания: школьник должен видеть все буквы в слове.

Использование информационно-коммуникационных технологий (ИКТ) считается потребностью нашего времени. Они вносят в образовательный процесс значительный вклад: увеличение эффективности обучения и качества формирующихся знаний [3]. Г.А. Бакулина, А.А. Лобанова пишут, что информационные технологии открывают новые возможности в образовательной сфере, используются как инструмент, который повышает результативность процесса обучения [1].

В ходе экспериментальной работы был проведен психолого-педагогический эксперимент, состоящий из трех этапов: констатирующего, формирующего и контрольного.

Экспериментальная работа проводилась на базе МКОУ «Челушманская СОШ» с. Балыкча Улаганского района Республики Алтай. В экспериментальном исследовании принимали участие 32 учащихся 3-х классов (контрольный и экспериментальный) по 16 человек в каждом. Возраст испытуемых – 9-10 лет.

Для оценки показателей орфографической зоркости был выбран орфографический диктант. Данный текст содержал слова со всеми изученными орфограммами: непроверяемые и проверяемые гласные в корне слова, парные согласные на конце слова, буквосочетания с шипящими, написание имен собственных, непроизносимые согласные, удвоенные согласные и т.д. Всего в тексте было выявлено 17 орфограмм, изученных учащимися. За каждую допущенную ошибку в данных орфограммах вычитался 1 балл. Проведение и интерпретация результатов диктанта основывалось на следующих выявленных уровнях операционного компонента орфографической зоркости: высокий уровень (18-14 баллов) – допускается 2-3 ошибки в написании орфограмм, либо 2-3 ошибки в ее выделении; средний уровень (13-8 баллов) – допускается 6-7 ошибок в написании орфограммы, либо в ее выделении; низкий уровень (ниже 8 баллов) предполагает совершение более 8 орфографических ошибок.

По результатам диктанта было выявлено, что в экспериментальном классе ровно половина обучающихся (50%) допустили свыше 8 ошибок при написании изученных орфограмм, что свидетельствует о низком уровне. Средний уровень имеют 40% учеников. И лишь 10% учеников обладают высоким уровнем орфографической зоркости и сделали минимальное количество ошибок при написании текста. В контрольном классе обучающихся с высоким уровнем больше (14%). Средний уровень имеют 48% учащихся. На низком же уровне находятся 38% учеников.

В ходе формирующего этапа были разработаны и проведены уроки русского языка по темам: «Изменение глаголов по временам», «Частица не. Правописание глаголов с частицей не», «Орфографическая викторина «Мини-квиз»», «Работа с текстом», а также разработаны компьютерные интерактивные игры, которые давались учащимся в качестве домашнего задания на уроках русского языка. ИКТ применялось на уроках русского языка в ходе орфографической минутки, обучающиеся выполняли задания разного уровня сложности, в ходе организации нестандартных уроков по решению орфографических заданий. На уроках были использованы интерактивные тренажеры на этапе актуализации знаний (орфографическая минутка):

«Правописание звонких и глухих согласных в корне слова», «Собери орфографическую сказку». Интерактивные тренажеры созданы для учащихся 3 класса, обучающихся по УМК «Школа России». Применение интерактивной игры-тренажёра способствовало заметному повышению эффективности изучения русского языка, повышению орфографической грамотности, развитию мыслительных операций, у обучающихся воспитывался интерес к предмету.

Повторное проведение диктанта было направлено на выявление уровня орфографической грамотности учащихся третьих классов после проведения формирующего этапа эксперимента. Для записи учащимся предлагался более сложный текст, чем в начале опытно-экспериментальной работы. Объем текст составил 79 слов. Всего в тексте было выявлено 22 орфограммы, изученные учащимися.

По результатам проведения диктанта отмечена следующая динамика в экспериментальной группе. Количество учащихся с низким уровнем снизилось на 35%, а с высоким уровнем выросло на 25%. Так же изменения произошли в контрольной группе, где количество младших школьников со средним уровнем увеличилось на 2%. Однако показатели экспериментальной группе свидетельствует о более высоком уровне качества.

Школьники научились быстро и точно замечать ошибки в написании слов – пропуски, лишние или неправильные буквы, орфограммы, распознавать и правильно использовать правила орфографии, избегать типичных орфографических ошибок, быстро ориентироваться в тексте, замечая даже мелкие ошибки без дополнительного анализа.

Таким образом, задания с использованием информационно-коммуникационных технологий, направленные на развитие орфографической зоркости младших школьников, были подобраны правильно в соответствии с возрастными особенностями детей. Показатели, полученные в результате обработки, свидетельствуют о положительном изменении уровня орфографической зоркости младших школьников, что позволяет судить о подтверждении выдвинутой гипотезы исследования.

Литература

1. Бакулина, Г.А. Нетрадиционные приёмы (упражнения) как средство формирования орфографической зоркости младших школьников на уроках русского языка / Г. А. Бакулина, А. А. Лобанова // Концепт. – 2017. – Т. 29. – С. 419-423.

2. Львов, М.Р. Методика преподавания русского языка в начальных классах: учебное пособие для студентов учреждений высшего образования / М. Р. Львов, В. Г. Горецкий, О. В. Сосновская. - 10-е изд., стер. – Москва: Академия, 2017. – 461 с.

3. Расулова, З.М. Формирование навыков грамотного письма младших школьников с использованием ИКТ / З. М. Расулова // Известия ДГПУ. Психолого-педагогические науки. – 2023. – №4. – (25). – С. 106-109.

Миронов М.Д.,
научный руководитель – доктор пед. наук, профессор Попова О.В.
(Бийский филиал им. В.М. Шукшина АлтГПУ, Бийск)

Гражданско-патриотическое воспитание младших школьников в ходе внеурочной деятельности

Аннотация. В статье рассматривается роль гражданско-патриотического воспитания младших школьников во внеурочной деятельности. Описаны особенности и структура этого процесса, а также преимущества младшего школьного возраста для формирования патриотических ценностей. Представлена программа внеурочной работы и результаты опытно-экспериментального

исследования, подтверждающие её эффективность в повышении уровня гражданско-патриотической воспитанности и формировании активной гражданской позиции у детей.

Ключевые слова: гражданско-патриотическое воспитание, младшие школьники, внеурочная деятельность, патриотизм, гражданская позиция, ФГОС, воспитательная работа, эксперимент, программа воспитания, Родина.

В современных социально-экономических и политико-правовых условиях развития государства проблема гражданско-патриотического воспитания подрастающего поколения, становление целостной личности, обладающей гражданской позицией и отвечающей государственным интересам своей страны, видится достаточно значимой. В Федеральном государственном образовательном стандарте начального общего образования (ФГОС НОО) результатами гражданского-патриотического воспитания должно стать становление ценностного отношения к своей Родине – России, сопричастность к прошлому, настоящему и будущему своей страны и родного края.

По мнению М.Н. Хромовой, под патриотизмом понимают совокупность нравственных черт поведения и чувств, которые взаимосвязаны между собой: безвозмездная любовь к своему Родному краю, уважение традиций и обычаев народа, бережное отношение к имуществу страны, уважение культуры других народов, стремление к защите своих интересов и интересов страны [3]

Патриотизм же, выступает в взаимодействии гражданственности и социальной деятельности и формируется у детей в процессе обучения, воспитания и социализации школьников. Н.В. Ипполитова в своем исследовании о патриотическом воспитании в современных условиях, указывает, что патриотическое воспитание – это многоплановая, систематическая, целенаправленная деятельность педагогического коллектива по формированию у обучающихся высокого патриотического сознания, готовности к выполнению гражданского долга, важнейших конституционных обязанностей по защите интересов Родины с учетом опыта и достижений прошлых поколений и тенденций развития общества [1].

Сущность гражданско-патриотического воспитания, таким образом, представляет из себя целостную системную характеристику феномена общего воспитания и включает в себя следующие процессуально-содержательные составляющие: управленческо-организационные формы осуществления направления воспитательной деятельности; цели и задачи гражданско-правовой направленности; социокультурное пространство, характеризующееся наличием целенаправленного структурно-организованного воспитательного процесса с соответствующим содержанием и реализацией педагогических форм, методов и средств; наличие участников воспитательного процесса – педагогов и воспитанников [3].

Период младшего школьного возраста в силу своего психического развития, является благоприятным для воспитания патриотизма и патриотических чувств, так как на данном периоде своего развития ребёнок пока ещё отвечает доверием к взрослому, ему присуща подражательность, внушаемость, эмоциональная отзывчивость и искренность чувств. Все знания и впечатления, пережитые в детстве, навсегда остаются с человеком.

Внеурочная деятельность – это часть основного образования, которая нацелена на помощь педагогу и ребёнку в патриотическом воспитании; создаёт дополнительные условия, сопровождение, поддержку на этапах патриотического воспитания учащихся. Внеурочная деятельность является одной из форм патриотического воспитания, формирования развития чувства гордости за своё отечество в младшем школьном возрасте [4].

Организация опытно-экспериментальной работы по изучению эффективности реализации содержания внеурочной деятельности, направленного на гражданско-патриотическое воспитание младших школьников, проводилась нами на базе Бийского филиала им. В.М. Шукшина АлтГПУ и МБОУ «Смоленская СОШ № 1» с. Смоленское Смоленского района Алтайского края. Возраст школьников составлял 9-10 лет.

Опытно-экспериментальная работа проводилась нами в три этапа:

1) Констатирующий этап. В задачами данного этапа входило подбор диагностической методики для выявления уровня гражданско-патриотической воспитанности младших школьников, проведение диагностики, анализ полученных результатов и формулировка выводов.

2) Формирующий этап. Целью формирующего этапа эксперимента является повышение уровня гражданско-патриотического воспитания младших школьников. Задачи: разработать и реализовать содержание внеурочной деятельности, направленного на гражданско-патриотическое воспитание младших школьников.

3) Контрольный этап. Цель контрольного этапа: выявить уровень гражданско-патриотического воспитания младших школьников после проведения формирующего этапа эксперимента. Задачи: провести повторную диагностику уровня гражданско-патриотического воспитания младших школьников, обработать и проанализировать результаты повторной диагностики, сделать выводы.

Для исследования уровня гражданско-патриотической воспитанности младших школьников были выбраны критерии, описанные Л.И. Маниной [2]

На основании полученных результатов в ходе проведения констатирующего этапа эксперимента можно сделать вывод о том, что сформированность гражданско-патриотической воспитанности младших школьников в контрольном и экспериментальном классах находится на среднем уровне. Это означает, что школьники обладают знаниями и представлениями о своей большой и малой Родине. Однако у них невысокая активность при патриотической деятельности и не полностью сформированы мотивы этой деятельности.

Была разработана программа гражданско-патриотического воспитания младших школьников во внеурочной деятельности. Особенность разработанной программы в том, что при ее изучении у учеников не только формируются знания о родине, но и происходит включение в практическую деятельность. На каждом уроке отводится время на исследовательскую или творческую деятельность учащихся.

Внеурочная деятельность младших школьников проходила во второй половине дня и организовывалась в рамках основной образовательной программы начального общего образования.

Цель данной программы: гражданско-патриотическое воспитание младших школьников.

Программа рассчитана на 1 год (3 класс) – 34 часа (1 ч. в неделю).

Материал, изучаемый на внеклассных занятиях, оказывал сильное воспитательное воздействие на учеников. В процессе знакомства с народными, традициями, культурой, в исследовательской деятельности у учеников формировались знания истории страны, представления о понятиях и нравственном поведении.

Результаты контрольного этапа эксперимента показали, что в экспериментальном классе количество младших школьников на низком уровне уменьшилось на 14% по сравнению с количеством школьников на этом же уровне констатирующего этапа. Эти обучающиеся с низкого уровня перешли на средний уровень, показатели которого выглядят практически одинаковыми с показателями констатирующего этапа, потому что 16% обучающихся с этого уровня перешли на высокий уровень.

Результаты контрольного этапа контрольного класса так же показали незначительную динамику показателей по сравнению с экспериментальным классом.

Таким образом, данные показатели свидетельствуют об эффективности внеурочной деятельности в гражданско-патриотическом воспитании младших школьников.

Литература

1. Ипполитова, Н. В. Патриотическое воспитание в современных условиях: особенности, подходы, подготовки будущих учителей / Н. В. Ипполитова. – Челябинск: Факел, 2019. – 216 с.

2. Манина, Л. И. Диагностика патриотического воспитания младших школьников: проблема разработки критериев / Л. И. Манина // Вестник Тамбовского университета. – 2024. – № 7. – С. 285-288.
3. Хромова, М. Н. Идеи патриотизма в трудах отечественных философов и педагогов / М. Н. Хромова // Фундаментальные исследования. – 2024. – № 5. – С. 379-382.
4. Ширяев, С. Д. Патриотическое воспитание и профориентация во внеурочной деятельности / С. Д. Ширяев, Е. Б. Борунова // Химия в школе. – 2022. – № 8. – С. 62-67.

Моисеева Т.К.,
(учитель математики, МБОУ СОШ № 89, ЗАТО, Северск)

К вопросу о формировании математической грамотности школьников

Аннотация. В данной статье проанализированы понятия функциональная грамотность, математическая грамотность, приведены различные точки зрения ученых на ее структуру.

Ключевые слова: функциональная грамотность, математическая грамотность, математика, учебные умения.

В Федеральном государственном образовательном стандарте основного общего образования формирование функциональной грамотности обучающихся закреплено как одна из ключевых задач.

Обращаясь к истории вопроса, отметим, что исторически трактовка данного понятия встречается в документах ЮНЕСКО уже в 1950-е годы

Были введены понятия «минимальной грамотности» и «функциональной грамотности» Первое характеризует способность читать и писать простые сообщения, второе – способность использовать навыки чтения и письма в условиях взаимодействия с социумом (оформить счет в банке, прочитать инструкцию к купленному музыкальному центру, написать исковое заявление в суд и т.д.), т.е. это тот уровень грамотности, который делает возможным полноценную деятельность каждого человека в социальном окружении.

Под функциональной грамотностью понимается «способность обучающегося использовать приобретаемые в течение жизни знания для решения широкого диапазона жизненных задач в различных сферах деятельности, общения и социальных отношений» [1].

Можно согласиться с мнением С. А. Крупник и В. В. Мацкевича, они отмечают, что «проблематика грамотности, и функциональной грамотности в том числе, становится актуальной только тогда, когда отдельное государство наверстывает упущенное развитие и догоняет другие государства более развитые» [2, с. 26]. В связи с этим понятие функциональной грамотности используется как мера оценки качества жизни общества, как некий культурный стандарт, при сопоставлении социально-экономической эффективности ряда государств.

Сегодня каждому школьнику для эффективного полноценного функционирования в образовательной организации и внешнем социуме нужно уметь использовать знания, умения и навыки для решения возникающих задач, самостоятельно мыслить и функционировать в разнообразных ситуациях. Все это и включается группой авторов под руководством Е. Е. Алексеевой, в понятие функциональной грамотности [3]. Они отмечают, что функциональная грамотность делится на такие составляющие: читательская, математическая, естественно-научная, финансовая грамотность, глобальные компетенции, креативное мышление.

Концепция исследования PISA предполагает три вида функциональной грамотности: читательская, естественнонаучная и математическая.

Рассмотрим их более подробно.

Под читательской грамотностью понимается «способность человека понимать и использовать письменные тексты, размышлять о них и заниматься чтением для того, чтобы достигать своих целей, расширять свои знания и возможности, участвовать в жизни общества» [1, с.11].

Естественнонаучная грамотность понимается как «способность осознанного взаимодействия с научными идеями и задачами, требующими наукообразного представления» [1, с.12].

Математическая грамотность – «это способность человека формулировать, применять и интерпретировать математические явления в различных контекстах» [1,с.12]. Функциональная математическая грамотность, по мнению Е. Е. Камзеевой, – это «способность индивидуума проводить математические рассуждения и формулировать, применять, интерпретировать математику для решения проблем в разнообразных контекстах реального мира» [3, с. 3]. Она помогает людям понять роль математики в мире, включает в себя способность к математической аргументации, применение математических концептов, операций, фактов и инструментов для описания, объяснения и предсказания явлений. Она способствует пониманию роли, которую математика играет в современном мире, а также ее роли в процессе вынесения взвешенных суждений и решений, необходимых для конструктивной, вовлеченной и осознанной жизни в обществе.

В данной работе остановимся только на математической грамотности и рассмотрим это понятие более подробно.

По мнению Ю. Н. Коротковой и В. Н. Шайкиной, математическая грамотность – это «способность человека мыслить математически, формулировать, применять и интерпретировать математику для решения задач в разнообразных практических контекстах. Она включает в себя понятия, процедуры и факты, а также инструменты для описания, объяснения и предсказания явлений» [4, с. 9].

Е. И. Пономарева под математической грамотностью понимает «способность человека использовать знания, приобретенные навыки для решения самого широкого спектра жизненных задач» [5]. Заметим, что чем больше таких задач, чем разнообразнее жизненные ситуации, в которых оказываются обучающиеся в течение всего периода обучения в школе. Следовательно, тем большее количество разнообразных компетенций им необходимо.

И. Е. Барсуков, А. А. Бурдакова, Т. А. Трофимова и др. [6] в математическую грамотность включают:

– умение «применять математику на практике, т.е. в жизни», которое рассматривается как способность применять математические факты, понятия, рассуждения, процедуры, инструменты для решения определенного круга задач. Сюда входит реализация математических алгоритмов, использующихся для получения решения и измеримых результатов (например, анализировать информацию на графиках и диаграммах, работать с геометрическими формами и т.п.); работа с моделями, выявление закономерностей, определение связей между величинами и формулирование математических суждений;

– умение «формулировать ситуации математически». Данное умение включает способность различать и обнаруживать потенциал использования математики, понять определенную ситуацию и видоизменить ее в форму, пригодную для математической обработки, конструировать математическую модель, описывающую особенности ситуации;

– умение проводить рассуждения, которое потребует показать, как обучающиеся умеют размышлять над фактами, обосновывать их и делать выводы, предоставлять несколько способов решения ситуации на языке математики, думать над рациональностью используемого математического аппарата, над особенностями оценки и полученных выводов и решений рассматриваемой ситуации;

– умение «интерпретировать», включающее способность размышлять над математической задачей, решением, результатами, анализировать и описывать их в контексте реальной жизненной ситуации. Речь идет о переводе математического решения в реальный жизненный вопрос, оценка

реальности математического решения к определенной проблеме и определение того, насколько результаты разумны и имеют актуальность для определенной ситуации [6].

Подводя итог вышесказанного, отметим, что значимость математической грамотности состоит в способности обучающихся применять приобретенные математические знания, умения и навыки для решения задач в различных сферах жизни. Другими словами, ее смысл в осознанном выходе за границы математики как учебного предмета и синтезировании предметных знаний для решения конкретной задачи, возникающей перед школьником.

Литература

1. Обновление ФГОС и функциональная грамотность. – URL: https://www.obraz-tmr.ru/uoatmr/obnovlenie-fgos-i-funktsional-naya-gramotnost
2. Крупник, С. А. Функциональная грамотность в системе образования Беларуси / С. А. Крупник, В. В. Мацкевич. – Минск: АПО, 2003. – 125 с.
3. Камзеева, Е.Е. Основные направления функциональной грамотности. Математическая грамотность / Е. Е. Камзеева. – URL: https://corp-univer.ru/wp-content/uploads/2020/09/Функциональная-грамотность_Камзеева-ЕЕ_24-08-2020.pdf
4. Шайкина, В. Н. Формирование математической грамотности на уроках математики : сборник задач и упражнений / В. Н. Шайкина, Ю. Н. Короткова; Министерство образования и науки Челябинской области, Государственное бюджетное учреждение дополнительного профессионального образования «Челябинский институт переподготовки и повышения квалификации работников образования». – Челябинск: ЧИППКРО, 2022. – 47 с.
5. Пономарева, Е.И. Что такое функциональная грамотность и как её оценивать? / Е. И. Пономарева. – URL: https://mcko.ru/articles/2622 (дата обращения 11.11.2022)
6. Математическая грамотность: пособие по развитию функциональной грамотности / Т. А. Трофимова, И. Е. Барсуков, А. А. Бурдакова [и др.]; под общ. ред. Р. Ш. Мошниной; Министерство просвещения Российской Федерации, Академия Минпросвещения России. – Москва: Академия Минпросвещения России, 2021. – 67с.

Мухамедзянова Д.В.,
(МДОБУ «ДСКВ «2» г. Всеволожск)
Логвинова О.С.,
(МДОБУ «ДСКВ «2» г. Всеволожск)

Интеграция дидактического материала Фрёбеля и мультипликационных технологий в коррекционно-развивающей деятельности педагога-психолога

Аннотация. В статье рассматривается авторская методика интеграции даров Фрёбеля и технологии перекладной анимации. Представлен поэтапный алгоритм работы педагога-психолога, направленный на коррекцию сенсорного, моторного и эмоционального развития детей старшего дошкольного возраста с ОВЗ. Описаны диагностические возможности метода и способы закрепления полученных навыков.

Ключевые слова: мультипликация, диагностика, коррекция сенсорного и моторного развития, пространственное мышление и воображение, эмоциональное развитие, инсценировка русских народных сказок, планшет, штатив, покадровая анимация, выкладывание по образцу.

Актуальность

Современный ребенок существует на стыке реального и цифрового миров. Задача педагога-психолога — не изолировать ребенка от гаджетов, а трансформировать их из фактора риска в

средство развития. Дидактический материал Фрёбеля, доказавший свою эффективность в развитии сенсорики и моторики, при интеграции с мультипликацией приобретает новое звучание.

Предлагаемый метод основан на покадровой анимации (stop-motion), где объекты (геометрические тела, палочки, кольца, шары Фрёбеля) оживают через последовательное перемещение. Такой синтез позволяет решать проблемы эмоциональной зажатости, бедности воображения и моторной неловкости, которые часто сопутствуют детям с ОВЗ и трудностями в обучении.

Этап 1. Подготовительный: знакомство с материалами и выбор сюжета

Цель: диагностика актуального уровня развития, мотивация, снижение тревожности.

Перед началом съемки дети тактильно знакомятся с элементами наборов Фрёбеля (№ 2–6). Психолог проводит диагностику:

- Сенсорного развития: узнавание цвета, формы, размера;
- Моторного развития: точность захвата (пинцетный, щипковый), способность удерживать деталь;
- Пространственного мышления: умение «читать» схему и выкладывание по образцу.

На этом этапе выбирается сюжет. Использование знакомых сказок («Колобок», «Курочка ряба», «Теремок») позволяет быстро включить детей в работу, снимая тревожность на этапе планирования. Готовая сюжетная схема служит надежной опорой, от которой дети в дальнейшем смогут отталкиваться для собственного творчества. Благодаря цикличной структуре повествования и ясно выраженной морали данные сказки выступают эффективным средством развития прогностической функции мышления и формирования понимания причинно-следственных зависимостей у детей с ограниченными возможностями здоровья.

Этап 2. Конструирование: создание декораций и персонажей

Цель: коррекция моторной неловкости, тренировка зрительно-моторной координации.

Дети создают плоских или объемных персонажей из деталей Фрёбеля. Например:

- Колобок — шар из набора № 1 с добавлением глаз (бусины) от набора № 8.
- Дед и баба — комбинация палочек (набор № 5) и полуколец.
- Декорации (домик, деревья) — выкладывание по образцу с опорой на схему-карточку.

Детям с моторными трудностями бывает сложно точно располагать детали на рабочей поверхности. В связи с этим педагог-психолог оказывает индивидуальную помощь и использует приемы стимуляции, направленные на повышение точности выполнения действий.

Этап 3. Съемка анимации (технический этап)

Необходимое оборудование: планшет или телефон на штативе, приложение для покадровой анимации (Stop Motion Studio).

Съемка эпизода выполняется в следующем порядке:

1. Планшет фиксируется неподвижно.
2. Ребенок делает сдвиг персонажа или детали на 0.5–1 см.
3. Психолог нажимает кнопку «кадр».
4. Действия повторяются до завершения сцены или всей сказки

В процессе съемки развивается пространственное мышление и воображение.

Этап 4. Озвучивание и монтаж

Цель: эмоциональное развитие, развитие просодической стороны речи, работа с темпо-ритмом.

Дети записывают голос персонажей на диктофон планшета. Педагог-психолог помогает интонационно обыграть эмоции персонажей, используя прием эмоционального зеркала.

На этапе монтажа темп речи ребенка можно немного замедлить или ускорить.

Этап 5. Презентация и обсуждение

Цель: рефлексия, социализация, закрепление позитивной самооценки.

Премьера мультфильма проходит в мини-группе вместе с родителями. Вместе с детьми обсуждается результат деятельности, трудности, возникшие в процессе съемки, характеристика персонажей с

точки зрения их моральных качеств, а также предложения по изменению сюжетной линии. Совместный просмотр с родителями укрепляет детскую самооценку и укрепляет детско-родительские отношения, родители узнают больше о коррекционно-развивающих задачах и получают поддержку.

Этап 6. Закрепление и применение

Цель: перенос навыка в повседневную деятельность.

Созданный мультфильм становится дидактическим пособием:

- Диагностика: воссоздание сцены из мультфильма по памяти (выкладывание из даров Фрёбеля) для сравнения точности и скорости выполнения.
- Коррекция эмоционального развития: озвучивание мультфильма детьми, которые не участвовали в съемке.
- Развитие творческого воображения: съёмка другой концовки с использованием тех же деталей

Результаты и выводы

Апробация методики на базе старшей группы компенсирующей направленности (10 детей 5-6 лет с ТНР) показала:

1. Сенсорная коррекция: Дети стали уверенно различать 10 оттенков основных цветов и 5 геометрических форм.
2. Моторное развитие: вдвое снизилось количество ошибок при мелкой моторике.
3. Эмоциональное развитие: сократились проявления агрессии и тревожности по опроснику «Кактус» (Панфилова).
4. Пространственное мышление: Дети стали допускать меньше ошибок при выкладывании по образцу с поворотом детали на 90° и 180°.

Литература

1. Асанина Е. А. Интеграция дидактических материалов Ф. Фрёбеля в коррекционно развивающую работу педагога-психолога / Е. А. Асанина, О. В. Семенова // Психолог в детском саду. – 2025. – № 2. – С. 15–21.
2. Кельчина С. Р. Stop-motion анимация как технология комплексной реабилитации детей с инвалидностью [Электронный ресурс] / С. Р. Кельчина // Центр комплексной реабилитации «Родник». – Тюмень, 2025. – Режим доступа: rodnik-72.ru (дата обращения: 07.05.2026).
3. Макарова Т. А. Мульттерапия в работе психолога ДОУ // Дошкольная педагогика. – 2023. – № 4. – С. 24–27.
4. Стрельникова Е. Н. Развитие мелкой моторики и пространственного мышления у дошкольников с ЗПР средствами конструирования / Е. Н. Стрельникова // Коррекционная педагогика: теория и практика. – 2024. – № 1. – С. 33–38.
5. Фрёбель Ф. Будем жить для своих детей. – М.: Карапуз, 2015.
6. Хадиева Л. А. Анимационная педагогика в ДОУ: создание мультфильмов как инновационное средство коррекции речи и социализации детей с ОВЗ / Л. А. Хадиева // Дошкольник. – 2026. – № 5. – С. 24–29.

Намозова Е. А.,
(воспитатель, МБОУ «Гимназия № 2», Бийск)

Использование компонентов уголка театрализованных (драматических) игр для развития связной речи дошкольников

Аннотация Статья посвящена использованию компонентов уголка театрализованных игр для развития связной речи. В работе представлен анализ практического опыта применения игр в образовательной организации, используя развивающую предметно-пространственную среду.

Ключевые слова: связная речь, монологическая и диалогическая речь, театрализованная деятельность, спектакль, игра-драматизация, сказка-импровизация.

Овладение речью в дошкольном возрасте является необходимым условием решения задач умственного, эстетического и нравственного воспитания детей.

Действенным средством для развития связной речи ребенка является творческая театрализованная деятельность. Это один из самых эффективных способов, в котором наиболее ярко и полно проявляется принцип обучения: учить играя. Игры в театральном уголке пользуются у детей неизменной любовью. Сказки составляют основу творчества, спектакли являются неисчерпаемым источником развития монологической и диалогической речи.

Данная тема, выбрана не случайно, так как в последнее время возросло число детей с нарушениями связной речи и недостатком словарного запаса.

В группе регулярно проводится мониторинг в области «Речевого развития», в результате которого выявлены проблемы в умении:

- поддерживать беседу;
- связно, последовательно и выразительно пересказывать небольшие произведения;
- по плану или образцу рассказывать о предмете, содержании сюжетной картины;
- составлять рассказы из личного опыта, придумывать свои концовки и сказки;
- высказывать свою точку зрения, согласие или несогласие с товарищами;
- составлять небольшие рассказы творческого характера на предложенную тему.

Исходя из выявленных проблем, были намечены следующие задачи:

- продолжать развивать диалогическую, монологическую речь;
- продолжать использовать план или образец при рассказывании;
- продолжать совершенствовать художественно – речевые исполнительские навыки детей в разных видах театрализованной деятельности;
- поощрять попытки высказывать свою точку зрения, согласие или несогласие.

Для их решения в группе создана и регулярно используется развивающая предметно-пространственная среда, обеспечивающая успешное развитие монологической и диалогической речи дошкольников.

Подробнее остановимся на использовании компонентов уголка театрализованных (драматических) игр, оснащение которого периодически пополняется.

- Большая складная ширма.
- Костюмы, маски, атрибуты для постановки (разыгрывания) двух-трех сказок, соответствующих возрасту детей.
- Атрибуты для ряженья — элементы костюмов (шляпы, шарфы, юбки, сумки, зонты, бусы и прочее).
- Маски животных диких и домашних (взрослых и детенышей), маски сказочных персонажей.
- Оснащение для малых форм театрализованных представлений (кукольный театр, настольный театр и прочее).
- Набор атрибутов и кукол бибабо.
- Куклы и атрибуты для пальчикового театра.

Создана картотека театрализованных, игр-драматизаций и превращений.

Данная работа осуществляется посредством следующих форм:

показ театрализованных представлений и спектаклей и беседы по ним. За период с сентября 2025 по январь 2026 показаны сказки и спектакли: «Репка», «Теремок»;

игры-драматизации (подготовка и разыгрывание разнообразных сказок и инсценировок) (За тот же период «Маша и медведь», «Лиса и кувшин», «Три поросёнка», «Идёт кисонька из кухни», «Вреднуля, Жаднуля и Пачкуля» - разыгрывание смешных историй;

игры-превращения, образные упражнения. (Например: «Превращение предметов» (предмет передается по кругу от одного ребенка к другому. Каждый должен действовать с предметом по-своему, оправдывая его новое предназначение, чтобы была понятна суть превращения), «Герои сказок оживают» (выбирают карточку с героем сказки и «превращаются» в него, говорят речь от имени героя, передавая в монологе его характер), «Одно и то же по – разному» (детям предлагается придумать и сказать одни и те же предложения по-разному).

В результате использования вышеперечисленных форм, дети свободно владеют куклой, используют различные атрибуты из театрального уголка и уголка ряженья, умеют действовать с ширмой. Новая роль, особенно диалог персонажей, ставит ребенка перед необходимостью ясно, четко, понятно изъясняться. У него улучшается монологическая и диалогическая речь, он начинает активно пользоваться словарем, отстаивать свою точку зрения, передавать характер персонажа с помощью эмоционально-окрашенных фраз. Ребенка привлекает сказка-импровизация, у него проявляется интерес к творческому рассказыванию, сочинению своих историй.

Используем компоненты уголка театрализованных (драматических) игр для развития связной речи детей 1-2 раза в неделю.

1) В ходе непосредственно образовательной деятельности включаем театрализацию как игровой приём (вводятся персонажи, которые помогают детям усвоить те или иные знания, умения и навыки).

Например: в гости приходит ребенок-Лисичка, Незнайка, который просит о помощи.

2) В совместной деятельности с детьми.

Например: чтение произведений с последующим обыгрыванием сюжетных эпизодов в течение дня.

3) В игровой деятельности, организованной самостоятельной деятельностью детей.

Например: наблюдаю, как в играх детей отражаются персонажи и сюжеты, взволновавшие детей, как они пропускают через себя характеры героев (на прогулке, в самостоятельной деятельности).

Правильно поставленный вопрос, заданный образ заставляет ребенка думать, размышлять, приходить к нужным выводам и в то же время замечать и чувствовать настроение окружающих. Заимствуем из сказок образные выражения, меткие слова, обороты речи, пословицы и поговорки, дети обогащают ими свою речь, делая её интересной и выразительной.

Главная особенность работы по данной теме в том, что ребенок обучается незаметно для него самого, он артист и учится публично говорить и действовать. Умение использовать диалогическую и монологическую речь дети показали, выступая на праздниках и развлечениях, для передачи характера героев при обыгрывании сюжетов.

Литература

1. Елкина, Н.В. Формирование связности речи у детей старшего дошкольного возраста: Автореф. канд. пед. наук. – М, 2004. – 107 с.

2. Лысова, А.С. Театрализованная игра как средство развития монологической речи детей старшего дошкольного возраста: методическое пособие / А.С. Лысова. – Армавир, АГПУ, 2018. – 50 с.

3. Кошманская, И.П. Театр в детском саду (Серия «Мир вашего ребенка») / И.П. Кошманская. – Ростов н/Д: Феникс, 2004. – 320 с.

Новокшенова В.Е.,
научный руководитель – канд. пед. наук, доц. Н.Б. Шевченко
(Бийский филиал им. В.М. Шукшина АлтГПУ, Бийск)

Развитие коммуникативной сферы обучающихся младшего школьного возраста с ранним детским аутизмом

Аннотация. Статья посвящена анализу развития коммуникативной сферы у обучающихся младшего школьного возраста с ранним детским аутизмом. Рассматриваются клинико-психологическая природа коммуникативных нарушений при раннем детском аутизме, особенности вербальных и невербальных средств общения младших школьников с ранним детским аутизмом. Описывается специфика коррекционной работы с обучающимися младшего школьного возраста с ранним детским аутизмом в условиях начального общего образования. Выявлению соотношение развития коммуникативной сферы в двух ресурсных классах по следующим параметрам: выражение просьбы/требования, социальная ответная реакция на общение, умения называть, комментировать свои действия и действия других людей, умения вступать в контакт и задавать вопросы, навыки выражения эмоций и сообщение о них, умение адекватно выражать социальное поведение.

Ключевые слова: ранний детский аутизм, расстройства аутистического спектра, коммуникативная сфера, младший школьный возраст, коррекционная педагогика, речевая коммуникация, альтернативная коммуникация, ресурсный класс, социализация, инклюзивное образование.

Ранний детский аутизм как особая форма нарушения психического развития был выделен в самостоятельный синдром в середине XX века и с тех пор сохраняет за собой место одной из наиболее сложных проблем специальной педагогики. Аутизм (от греч. autos — сам) представляет собой отрыв от реальности, отгороженность от окружающего мира. Впервые термин «аутизм» был использован немецким психиатром Эйгеиом Блейлером в 1911г. Изучением коммуникативных навыков у детей с ранним детским аутизмом (РДА) и расстройствами аутистического спектра (РАС) занимаются как российские, так и зарубежные учёные: О. С. Никольская, Е. Р. Баенская, М. М. Либлинг, А. В. Хаустов, Ю. В. Бессмертная, Н. М. Борозинец, Т. С. Шеховцова, Е. А. Бугаева, Lori Frost и Andrew Bondy, Чарльз Блисс, A. Eriksson, P. Dechateau, S. Baron-Cohen, J. Allen, C. Gillberg и другие.

Согласно концепции О.С. Никольской, Е.Р. Баенской, М.М. Либлинг (2007), формирование навыков коммуникации необходимо осуществлять через развитие аффективного отношения ребенка к окружающему миру и создание потребности в речевом общении. Авторы рекомендуют проводить дифференцированную работу по развитию речевой коммуникации в зависимости от уровня аффективного развития ребенка. [11].

Изучая проблему раннего детского аутизма, в первую очередь нужно знать и понимать его определение: Ранний детский аутизм - клинический синдром, которому характерны:

- врожденная неспособность ребенка к установлению аффективного контакта посредством взгляда, мимики, жеста, не обусловленная низким интеллектуальным уровнем;
- стереотипность поведения;
- необычные реакции на раздражители (дискомфорт или поглощенность впечатлениями);
- нарушения речевого развития;
- раннее проявление - до 30-го месяца жизни. (Kanner L. 1943 год.)

Байсурина В.В., обращаясь к картине нарушений аффективной сферы при аутизме, подчёркивает, что «нарушение социально-эмоционального развития занимают центральное место в клинической картине данного типа расстройств» [1].

Ранний детский аутизм в современных методических материалах Института коррекционной педагогики описывается как первазивное расстройство, при котором «нарушения развития у детей с РДА имеют стойкий, длительный и всеобъемлющий характер и требуют хорошо продуманного и индивидуально подобранного коррекционного вмешательства» [9]. Нарушение коммуникации при аутизме не является вторичным расстройством на фоне речевых проблем. Коммуникация оказывается дефицитарной сама по себе, т.е. ребёнку трудно не столько говорить, сколько обращаться к другому человеку.

Данная позиция важна для понимания специфики младшего школьного возраста. Обычно к семи годам коммуникативные навыки у типично развивающегося ребёнка уже сформированы и обеспечивают включение в учебный процесс. Овчинникова Е.Н., исследуя специфику коммуникативных навыков младших школьников с ранним детским аутизмом, приходит к выводу о том, что «дети с РДА демонстрируют особые характеристики и низкий уровень коммуникативных навыков», причём результаты экспериментального исследования выявляют устойчивые особенности общения, требующие дифференцированной коррекции [7]. Разрыв между возрастной нормой и реальным состоянием коммуникативной сферы ребёнка с ранним детским аутизмом к началу школьного обучения достигает наибольшей остроты именно в семь лет, т.е. в тот момент, когда система образования предъявляет к ученику развёрнутые коммуникативные требования.

Исследование социально-коммуникативной сферы младших школьников с расстройствами аутистического спектра, опубликованное в журнале «Комплексные исследования детства», фиксирует специфическую картину: «снижение или отсутствие интереса к сверстникам, трудности в инициировании общения, затруднение в использовании вербальных средств коммуникации» [8]. Наблюдение показало, что ребёнок способен говорить, однако обращается почти исключительно к взрослому, который подстраивается под него, удерживает диалог, компенсирует его дефициты. Сверстник такой поддержки не оказывает, и коммуникация со сверстником либо не возникает вовсе, либо распадается на первых же этапах. Именно здесь обнаруживается одна из ключевых задач коррекционной работы в младших классах, т.е. перенос сформированных со взрослым коммуникативных навыков в среду сверстников.

Проблема переноса объясняет, почему коррекционная работа в младшем школьном возрасте строится поэтапно. Иванова С.В. в исследовании методов и приёмов работы по формированию навыков фронтальной работы детей с расстройством аутистического спектра в условиях ресурсного класса фиксирует, что приобретённые в специальных дошкольных учреждениях навыки «ломаются в новой для них непредсказуемой школьной ситуации» и необходимые умения приходится выстраивать заново [3]. Принципиально, что движение это растягивается на годы, т.е. процесс, занимающий у типично развивающегося ребёнка несколько месяцев жизни, у младшего школьника с ранним детским аутизмом требует всего периода начального обучения.

Вербальная сфера у обучающихся с ранним детским аутизмом имеет собственную структуру дефицитов. Башмакова С.Б. и Оглоблина А.И., исследуя грамматический строй речи у младших школьников с расстройствами аутистического спектра, обнаруживают системные нарушения в согласовании слов, использовании предлогов и построении распространённого предложения [2]. Выводы показывают, что речь ребёнка с аутизмом к школьному возрасту формально может быть развёрнутой, однако её грамматическая ткань остаётся рыхлой, т.е. ребёнок произносит слова, но не всегда строит из них законченное высказывание, адресованное собеседнику.

Невербальная сторона коммуникации оказывается не менее уязвимой. Кучук И.В. в работе, посвящённой специфике эмоционально-волевой сферы младших школьников с расстройствами аутистического спектра, обращает внимание на задачу «провести комплексное воздействие на мышление ребенка, в том числе, развитие речевого аппарата для формирования психических функций организма, а также на эмоционально-личностное развитие ребенка, с помощью которого будет осуществляться коррекция психических отклонений и помощи в дальнейшей социализации»

[6]. Трудность здесь не в речи как таковой, а в том, что обычно сопровождает речь: в взгляде, направленном на собеседника, в улыбке, в жесте приглашения. Элементы, формирующиеся у типично развивающегося ребёнка на первом году жизни в диаде «мать — дитя», у младшего школьника с ранним детским аутизмом нередко отсутствуют или проявляются искажённо, и задача педагога оказывается обратной естественному порядку: учить тому, что обычно не требует обучения.

Альтернативная коммуникация занимает в работе с младшими школьниками с ранним детским аутизмом особое место. Караневская О.В. и Легостаева А.А. в работе, посвящённой обучению особого ребёнка коммуникации в домашних условиях и в социальных учреждениях, подчёркивают значение невербальных и альтернативных средств общения, в том числе системы обмена карточками, жестовых сигналов, письменной поддержки устной речи [4, с. 34]. Подход отличается от традиционной логопедической работы принципиально: ребёнка не заставляют говорить, ему предлагают иной канал коммуникации, через который он получает возможность выразить просьбу или отказ. Полученная возможность, как показывает практика, нередко сама по себе запускает развитие устной речи, т.е. разгрузка коммуникативной функции от голосового канала парадоксальным образом способствует его восстановлению.

Ранние доказательные модели вмешательства при расстройствах аутистического спектра образуют самостоятельную линию исследований. Романовский Н.В., анализируя доказательную базу эффективности моделей ранней помощи DIRFloortime и ESDM, показывает, что именно раннее поэтапное вмешательство в естественных условиях обеспечивает наиболее устойчивый прирост коммуникативных навыков [10]. Коммуникативные игры и игровые форматы выполняют здесь подготовительную функцию. Игра выступает не как развлечение, а как способ удержать ребёнка в ситуации взаимодействия со сверстником достаточно долго, чтобы коммуникативная ситуация успела сложиться. Именно продолжительность удержания внимания на партнёре, а не содержание игры, оказывается решающим фактором: обычный ребёнок удерживает такое внимание сам, младший школьник с ранним детским аутизмом — только с опорой на внешнюю структуру.

Внешняя структура как условие коммуникации раскрывает ещё один ракурс проблемы. При раннем детском аутизме поведение стереотипно, а коммуникативная деятельность не формируется спонтанно. Иванова С.В. описывает необходимость последовательной организации среды ресурсного класса, в которой коммуникация становится неизбежной, т.е. ребёнок оказывается в ситуации, где без обращения к другому человеку желаемое не достижимо [3]. Подход противоречит интуитивному представлению о доброжелательном общении: вместо того, чтобы идти навстречу ребёнку, взрослый сознательно создаёт препятствие, вынуждающее к коммуникативному акту.

Отечественная практика здесь сталкивается с характерным ограничением. Константинова И.С. и Кузьменко М.Ю. в обзоре программ подготовки к школе детей с расстройствами аутистического спектра в Великобритании, Австралии и США отмечают, что наиболее проработанные зарубежные программы формирования коммуникативных навыков «сложно адаптировать к социокультурным условиям и особенностям русского языка» [5]. Разрыв ощутим: наиболее проработанные методики прикладного поведенческого анализа, структурированного обучения TEACCH, системы PECS создавались в иной языковой и культурной среде, и их прямой перенос на русскоязычного младшего школьника требует серьёзной адаптации. Применительно к коммуникативной сфере адаптация касается не только перевода инструкций, но и переосмысления речевых функций, закреплённых за конкретными грамматическими формами русского языка.

Качественный скачок в коммуникативной сфере младшего школьника с ранним детским аутизмом, как показывает сводное наблюдение, происходит обычно не к моменту поступления в школу, а значительно позже. Смещение означает, что младший школьный возраст при аутизме перестаёт быть возрастом закрепления коммуникативных умений и становится возрастом их

активного построения. Педагог начальной школы оказывается в роли того взрослого, который продолжает работу, обычно выполняемую в раннем и дошкольном возрасте. Кучук И.В. подчёркивает, что «в работе с детьми с аутизмом необходимо придерживаться понятия стереотипии для поддержания спокойствия внутреннего состояния ребенка и обеспечения комфортных для него условий обучения» [6].

Коррекционно-развивающая работа предусматривает создание ситуаций общения и вербализацию контактов в условиях автономного или ресурсного класса [3]. Специфика таких ситуаций состоит в том, что они намеренно воспроизводят обычные школьные эпизоды — просьбу одолжить карандаш, обращение к соседу по парте, участие в групповом задании — в замедленном и проговорённом виде. Младший школьник с ранним детским аутизмом проходит эту ситуацию сначала с педагогом, затем с более компетентным сверстником, и лишь потом — в естественных условиях урока. Трёхступенчатая модель повторяет общий принцип коррекционной работы: от искусственно организованной коммуникации к спонтанной.

Ограничения действующей системы поддержки становятся заметны при более пристальном взгляде. Программы начального общего образования, реализуемые для обучающихся с расстройствами аутистического спектра, рассчитаны на широкий диапазон тяжести расстройства и не всегда позволяют тонко настроить работу под конкретную структуру коммуникативных дефицитов. Ребёнок с формально развёрнутой речью, но нарушенной прагматикой, и ребёнок с почти полным отсутствием речи попадают в разные варианты программы, однако внутри варианта индивидуализация обеспечивается главным образом за счёт инициативы школы. Отсутствие единой методики оценки коммуникативных навыков, пригодной для русскоязычной начальной школы, делает такую индивидуализацию зависящей от квалификации конкретного специалиста [9].

Экспериментальное исследование было посвящено изучению и развитию коммуникативной сферы у обучающихся младшего школьного возраста с ранним детским аутизмом посредством специальной программы, включающей современные технологии работы с РДА. Исследование проводилось на базе: МБОУ «СОШ № 40 им. В. Токарева» и МБОУ «Основная общеобразовательная школа №21» города Бийск с ноября 2025 по май 2026 года. В исследовании участвует 6 детей двух ресурсных классов, возрастная категория 9 -12 лет. В экспериментальную и контрольную группу вошло по 3 человека. Экспериментальное исследование включает в себя констатирующий, формирующий и контрольный этапы эксперимента.

На констатирующем этапе, была проведена первичная диагностика, которая помогла определить уровень развития коммуникативной сферы у обучающихся младшего школьного возраста с ранним детским аутизмом.

Для определения уровня коммуникативных навыков был выбран психодиагностический инструментарий: опросник «Оценка коммуникативных навыков у детей с расстройствами аутистического спектра» Хаустова А. В., разработанный на базе методики «Оценка социальных и коммуникативных навыков для детей с аутизмом» (Quill, Bracken, Fair, Fiore, 2002) [11].

Для оценки состояния коммуникативных навыков детей младшего дошкольного возраста с РДА были выделены определенные их компоненты, которые и оценивались в процессе эксперимента. Таким образом, в ходе исследования коммуникативных навыков детей проводилась оценка следующих ее параметров и микропараметров: 1) Навыки выражения просьбы/требования: просьба повторить понравившееся действие, умение просить какой-либо предмет, просьба поесть/попить, требование выполнения любимой деятельности/любимого предмета, просьба о помощи; 2) Социальная ответная реакция: выражение отказа/согласия от предложенного предмета/действия, ответ на приветствие других людей, ответ на личные вопросы; 3) Умения называть, комментировать и описывать свои действия и действия других людей: определение принадлежности собственных вещей (мой), определение принадлежности вещей других людей (чужой), умение называть знакомых людей по имени (свое имя и имя другого человека), умение комментировать свои действия, сообщать о них информацию, умение комментировать действия

других людей, сообщать о них информацию; 4) Умения вступать в контакт и задавать вопросы: желание вступить в контакт, умение задавать вопросы о предмете («Что ___?»), умение задавать вопросы о другом человеке («Кто ___?»), умение задавать общие вопросы, требующие ответа да/нет; 5) Навыки выражения эмоций и сообщение о них: выражение радости, удовольствия, сообщение о радости («ура», «весело»), выражение гнева, неудовольствия, сообщения о гневе («сердитый», «недовольный»), сообщение о страхе («мне страшно»), сообщение об усталости («устал»); 6) Социальное поведение: просьба поиграть вместе, умение поделиться чем-либо с другим человеком, оказание помощи, когда просят.

По результатам диагностики была выявлено, что экспериментальный класс имеет низкий уровень развития коммуникативной сферы по следующим параметрам: социальная ответная реакция 36,11% (средний по группе)**;** умения называть, комментировать и описывать свои действия и действия других людей 25%; умения вступать в контакт и задавать вопросы 29,17%, , навыки выражения эмоций и сообщение о них 29,17% (средний по группе) , данные навыки у детей не сформированы и обучающиеся не как не реагируют на инструкций, или реагируют неадекватно (начинают кричать, уходить или бросать предметы). Такие параметры как навыки выражения просьбы/требования составляют 71,67%, и социальное поведение: просьба поиграть вместе, умение поделиться чем-либо с другим человеком, оказание помощи, когда просят составляют 44,44%, имеют высокий и средний уровень, они частично сформированы. Дети спокойно реагируют на инструкции и для их выполнения требуется небольшая подсказка, вербальная или жестовая. Средний общий процент усвоения умений/навыков группой составляет 39,26%, что является низким показателем по развитию коммуникативной сферы в целом.

Контрольная группа показала следующие результаты: 1) навыки выражения просьбы/требования – 56,7%; 2) социальная ответная реакция – 69,4%; 3) умения называть, комментировать и описывать свои действия и действия других людей – 43,3%; 4) умения вступать в контакт и задавать вопросы: 52,1%; 5) навыки выражения эмоций и сообщение о них - 28,75 %; 6) социальное поведение – 47,2%. Средний показатель равен 49,6%, что является средним уровнем по развитию коммуникативной сферы в целом. В контрольной группе мы видим, что почти все показатели на среднем уровне кроме умения выражать эмоции и сообщать о них.

В связи с полученным результатом на формирующем этапе эксперимента возникла необходимость составить и реализовать специальную программы, включающею современные технологии работы с РДА. К ним относятся различные адоптированные технологий (АВА, TEACCH, PECS, игровых и сенсорных методики, ИКТ) позволяющие выстраивать многоуровневую систему помощи, ориентированную не только на формальное обучение отдельным навыкам, но и на развитие общения как ведущего механизма социальной адаптации младшего школьника. Программа реализована во внеурочной деятельности по следующим направлениям: «Это Я», «Моя семья», «Мой класс», «Мои эмоции» «Мир во круг меня», «Формирование стереотипа социального поведения», форма проведения групповая и индивидуальная, длительность от 15 до 30 минут, в зависимости от ресурса обучающихся.

После реализации, намечено проведение контрольного этапа – повторное тестирование с целью определения динамики уровня развития коммуникативной сферы у обучающихся младшего школьного возраста с ранним детским аутизмом. Полные данные исследования будут предоставлены позже.

Коммуникативная сфера обучающегося младшего школьного возраста с ранним детским аутизмом представляет собой область, в которой клинико-психологическая природа синдрома, возрастные требования начального общего образования и возможности коррекционной работы сходятся в единый узел. Нарушения коммуникации при аутизме являются первичными и затрагивают как вербальные, так и невербальные средства общения, а их преодоление возможно только через последовательную, поэтапную, длительную работу, опирающуюся на адаптированные программы начального общего образования, специально организованные коррекционно-

развивающие курсы и систему альтернативной коммуникации. Действенность отечественной системы сопровождения ограничивается дефицитом методик, адаптированных к социокультурной среде и особенностям русского языка, отсутствием единой диагностической основы и организационными разрывами между ступенями образования, преодолеть которые возможно через последовательное наращивание методического обеспечения и кадровой подготовки специалистов начальной школы.

Литература

1. Байсурина, В.В. Социально-эмоциональное развитие детей с расстройством аутистического спектра в образовательном пространстве / В.В. Байсурина // Science Leader. — 2022. — № 23 (68). — Режим доступа: https://scilead.ru/article/2429-sotsialno-emotsionalnoe-razvitie-detej-s-rass (дата обращения: 22.04.2026).

2. Башмакова, С.Б. Оглоблина А. И. Особенности грамматического строя речи у младших школьников с расстройствами аутистического спектра / С.Б. Башмакова, А.И. Оглоблина // КиберЛенинка: научная электронная библиотека. — 2022. — Режим доступа: https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-grammaticheskogo-stroya-rechi-u-mladshih-shkolnikov-s-rasstroystvami-autisticheskogo-spektra (дата обращения: 24.04.2026).

3. Иванова, С.В. Методы и приемы работы по формированию навыков фронтальной работы детей с расстройством аутистического спектра в условиях ресурсного класса / С.В. Иванова // Специальное образование. — 2024. — № 4 (76). — С. 6–18. — Режим доступа: https://cyberleninka.ru/article/n/metody-i-priemy-raboty-po-formirovaniyu-navykov-frontalnoy-raboty-detey-s-rasstroystvom-autisticheskogo-spektra-v-usloviyah (дата обращения: 24.04.2026).

4. Караневская, О.В. Вот это разговор! Как учить особого ребенка коммуникации дома и в социальных учреждениях / О.В. Караневская, А.А. Легостаева. — Москва: Теревинф, 2024. — 68 с.

5. Константинова, И.С. Обзор проблем дошкольного образования и программ подготовки к школе детей с расстройствами аутистического спектра в Великобритании, Австралии и США / И.С. Константинова, М. Ю. Кузьменко // Аутизм и нарушения развития. — 2023. — Режим доступа: https://psyjournals.ru/journals/autdd/archive/2023/Konstantinova_Kuzmenko (дата обращения: 24.04.2026).

6. Кучук, И.В. Специфика эмоционально-волевой сферы младших школьников с расстройствами аутистического спектра / И.В. Кучук // КиберЛенинка: научная электронная библиотека. — 2023. — Режим доступа: https://cyberleninka.ru/article/n/spetsifika-emotsionalno-volevoy-sfery-mladshih-shkolnikov-s-rasstroystvami-autisticheskogo-spektra (дата обращения: 24.04.2026).

7. Овчинникова, Е.Н. Специфика коммуникативных навыков младших школьников с расстройствами аутистического спектра / Е.Н. Овчинникова // Молодой ученый. — 2024. — № 20 (519). — С. 589–591. — Режим доступа: https://moluch.ru/archive/519/114282/ (дата обращения: 24.04.2026).

8. Особенности развития социально-коммуникативной сферы детей с расстройством аутистического спектра [Электронный ресурс] // Комплексные исследования детства. — 2022. — Т. 4, № 4. — С. 320–332. — Режим доступа: https://kid-journal.ru/index.php/main/article/view/209 (дата обращения: 24.04.2026).

9. Основные условия, методы и формы организации образования младших школьников с расстройствами аутистического спектра: методические рекомендации [Электронный ресурс] / Институт коррекционной педагогики. — Москва: ИКП, 2023. — Режим доступа: https://ikp-rao.ru/wpcontent/uploads/2024/02/Osnovnye_usloviya_metody_i_formy_organizacii_obrazovaniya_mladshih.pdf (дата обращения: 25.04.2026).

10. Романовский, Н.В. Анализ доказательной базы эффективности моделей ранней помощи DIRFloortime и ESDM. Часть 2. Модель ESDM / Н.В. Романовский // Аутизм и нарушения развития.

— 2024. — Т. 22, № 1. — С. 9–16. — Режим доступа: https://psyjournals.ru/journals/autdd/archive/2024_n1/Romanovsky (дата обращения: 20.04.2026

11. Хаустов, А.В. Формирование навыков речевой коммуникации у детей с расстройствами аутистического спектра: учебно-методическое пособие / А.В. Хаустов. – Москва.: ЦПМССДиП. – 2010. – 87 с.

Панченко Н.А.,
(учитель-дефектолог, МБОУ «Алтайская СОШ №2»)
Першина Н.А.,
(канд. пед. наук, доцент, Бийский филиал им. В. М. Шукшина АлтГПУ, Бийск)

Работа учителя начальных классов по коррекции мышления младших школьников с ЗПР, обучающихся в условиях инклюзивного образования

Аннотация. Настоящая статья посвящена исследованию проблем коррекционно-педагогической работы учителя начальных классов по развитию мышления младших школьников с задержкой психического развития (ЗПР) в условиях инклюзивного образования. Основной акцент сделан на изучении особенностей мышления детей с ЗПР, специфике организации инклюзивного обучения и методиках коррекционной работы. Были проведены эмпирические исследования, доказавшие эффективность разработанной программы коррекции мышления в условиях совместной учебы детей с нормативным развитием и детей с ЗПР.

Ключевые слова: мыслительное развитие, дети младшего школьного возраста, задержка психического развития (ЗПР), инклюзивное образование, особенности мышления, методики коррекционной работы, нейропсихологическая коррекция, кинезиологические упражнения, эффект совместного обучения.

Современное российское образование характеризуется активным внедрением инклюзивных практик, что закреплено в Федеральном законе "Об образовании в Российской Федерации" и отражено в Федеральном государственном образовательном стандарте начального общего образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья.

Несмотря на значительное количество исследований, проблема коррекции мышления младших школьников с ЗПР именно в условиях инклюзивного образования остается недостаточно разработанной. Существующие методики и программы коррекционной работы преимущественно ориентированы на условия специальных (коррекционных) образовательных учреждений или коррекционных классов и не в полной мере учитывают специфику инклюзивного образовательного пространства. Это определяет актуальность данного исследования.

Целью исследования стало изучение условий работы учителя начальных классов по коррекции мышления младших школьников с ЗПР, обучающихся в инклюзивном классе., где объектом являлось мышление младших школьников с ЗПР, предметом-условия реализации работы учителя начальных классов по коррекции мышления младших школьников с ЗПР, обучающихся в инклюзивном классе.

В основу работы была положена гипотеза, согласно которой работа учителя начальных классов по коррекции мышления младших школьников с ЗПР будет эффективной при соблюдении определенных условий. А именно: будет осуществляться с учетом индивидуальных особенностей развития мышления младших школьников с ЗПР; будут систематически применяться методы нейропсихологической коррекции (нейрогимнастика, кинезиологические упражнения) в сочетании с традиционными коррекционно-развивающими методами; будет скоординирована коррекционная работа через взаимодействие учителя начальных классов с учителем-дефектологом и родителями.

Мышление младших школьников с ЗПР отличается качественными особенностями, такими как: недостаточная сформированность основных мыслительных операций (анализ, синтез, сравнение, обобщение); низкий уровень познавательной активности; преобладание наглядно-образного мышления над словесно-логическим; затруднения в установлении причинно-следственных связей и выделении существенных признаков.

Эти особенности требуют особого подхода к обучению и развитию мышления. Инклюзивное образование подразумевает интеграцию детей с особыми образовательными потребностями в общую образовательную среду. Нормативно-правовая основа инклюзивного образования представлена Федеральным законом «Об образовании в Российской Федерации», ФГОС НОО обучающихся с ОВЗ и другими документами. Успех инклюзивного обучения возможен при наличии специальных условий, таких как адаптация образовательной среды, разработка адаптированных программ и психолого-педагогическое сопровождение.

Коррекционно-педагогическая работа по развитию мышления младших школьников с ЗПР должна базироваться на следующих принципах: системность: всестороннее воздействие на все компоненты мыслительной деятельности, интеграция: объединение коррекционных упражнений в общий учебный процесс, дифференцированный подход: учет индивидуальных особенностей каждого ребенка, преемственность: взаимодействие с другими специалистами и родителями.

Для коррекции мышления детей с ОВЗ был разработан комплекс мероприятий, который включает в себя три взаимосвязанных блока.

Первый блок – нейропсихологическая коррекция – реализовался на каждом уроке в качестве первой физкультминутки. Родителям так же был предложен комплекс нейроигр для использования в качестве занятий с ребенком на выходных. По договоренности с дефектологом, на этих занятиях, а так же на переменах, детям были предложены индивидуальные упражнения на развитие межполушарных связей и посильные музыкальные упражнения на синтезаторе.

Второй блок – развитие мыслительных операций – реализовался через включение специально подобранных заданий в содержание уроков русского языка, математики и окружающего мира и на занятиях внеурочной деятельности с учителем-дефектологом.

Третий блок – развитие логического мышления – когда нормотипичные дети выполняли задания повышенной сложности, детям с ЗПР предлагались задания на развитие логического мышления, работа с сюжетными картинками, либо дидактические игры.

Применение этих методик позволило повысить уровень развития мышления у детей с ЗПР, развить навыки анализа, синтеза, сравнения, обобщения и установки причинно-следственных связей.

Эмпирическое исследование показало, что разработанный комплекс мероприятий привел к существенному улучшению показателей мышления детей с ЗПР. Наиболее выраженная положительная динамика проявилась в вербальном и математическом мышлении. Значимые улучшения отмечены в операциях анализа, синтеза, сравнения и обобщения.

Нами были разработаны конспекты уроков, на которых реализуется коррекция мышления детей с ЗПР в ходе совместного обучения и методические рекомендации для учителей начальных классов, в который вошли рекомендации по организации работы в инклюзивном классе, по проведению диагностики мышления, примерные упражнения на развитие межполушарных связей, кинезиологические упражнения, составлена подборка упражнений на развитие мыслительных операций.

Литература

1. Аксенова, Л.И. Дети с задержкой психического развития: учебное пособие / Л.И. Аксенова. – Москва: Академия, 2021. – 240 с.

2. Блинова, Л.Н. Диагностика и коррекция в образовании детей с задержкой психического развития: учебное пособие / Л.Н. Блинова. – Москва: НЦ ЭНАС, 2004. – 136 с.

3. Журова, Н.В. Инклюзивное образование в начальной школе: опыт и проблемы / Н.В. Журова // Начальная школа. – 2024. – № 3. – С. 12–18.
4. Литвинова, С.В. Коррекционно-педагогическая работа учителя начальных классов в инклюзивной среде / С.В. Литвинова. – Москва: Юрайт, 2024. – 190 с.
5. Поддьяков, А.Н. Развитие мышления ребёнка: учебное пособие / А.Н. Поддьяков. – Москва: Академия, 2023. – 200 с.

Папина М.В.,
(канд. пед. наук, доцент Бийский филиал имени В.М. Шукшина АлтГПУ г. Бийск)
Четвергова И.В.,
(учитель английского языка МБОУ «Солтонская СОШ», Алтайского края)

Подготовка младших школьников к публичным выступлениям во внеурочной деятельности

Аннотация. В статье рассмотрена проблема подготовки младших школьников публичным выступлениям во внеурочной деятельности. Представлены результаты экспериментальной работы по подготовке младших школьников к публичным выступлениям.
Ключевые слова: младшие школьники, публичные выступления, внеурочная деятельность, школа.

В современной педагогической практике начальной школы важное место отводится применению образовательных технологий, направленных на развитие коммуникативных способностей обучающихся, поскольку педагоги отмечают снижение качества общения и, соответственно, недостаточное развитие коммуникативных компетенций, что приводит к общей неуспеваемости младших школьников.

Согласно требованиям ФГОС НОО и ФРП НОО по русскому языку в плане формирования универсальных учебных действий с точки зрения коммуникативных УУД**,** благодаря которым обеспечивается способность и готовность ребенка устанавливать и поддерживать конструктивные межличностные контакты, передавать и получать в ответ необходимую информацию. Особое место в этом процессе школа должна отводить подготовке младших школьников публичным выступлениям, которые сопровождают весь образовательный процесс, начиная с проверки домашнего задания перед классом (рассказывание стихов, пересказов, рассказов) и отчета о выполненном упражнении на уроке до сообщения результатов исследовательской и проектной деятельности.

Методическая основа подготовки младших школьников к публичным выступлениям была разработана в рамках исследований Т.А. Ладыженской [1], Г.Н. Мусс, Н.Ф. Талызиной, Г.И. Чижаковой и т.д. Т.А. Ладыженская разработала методику подготовки младших школьников к публичным выступлениям, направленную на формирование ораторских умений и навыков. Она вычленила умения, которые нужно формировать у младших школьников при развитии публичных выступлений: оценивать речевую ситуацию и определять цель выступления; определять тему и её основную мысль; намечать план выступления, последовательность изложения, осмысливать основные факты; отбирать лексические средства, соответствующие ситуации, и стиль высказывания; грамматически оформлять отобранные лексические средства и логически связывать их между собой; строить логически-связанные высказывания; взаимодействовать с аудиторией – устанавливать контакт, отвечать на вопросы.

Подготовка к публичным выступлениям младших школьников возможна и имеет место в различных формах образовательного процесса, но более эффективна во внеурочной деятельности, где можно включать различные коммуникативные задания и упражнения.

С целью проверки эффективности внеурочной деятельности в подготовке младших школьников к публичным выступлениям на базе МБОУ «Солтонская СОШ», Алтайского края, Солтонского района было проведено экспериментальное исследование, в котором приняло участие 40 детей младшего школьного возраста, из них 20 человек 3 «Б» класса вошли в состав экспериментальной группы и 20 человек 3 «А» вошли в состав контрольной группы.

На констатирующем этапе для выявления уровня готовности младших школьников к публичным выступлениям была проведена «Методика наблюдения за поведением во время публичного выступления», автор И.А. Петрова [3, с.72]. Младшим школьникам было предложено выступить с докладом по подготовленному творческому проекту, в момент выступления велось наблюдение за ребенком и заполнялся оценочный лист по критериям по 5-ти бальной шкале. Критерии оценки выступления младших школьников включали следующие умения: готовить речь на определённую тему; излагать материал; устанавливать контакт со слушателями; отвечать на вопросы; удерживать внимание.

Полученные результаты свидетельствовали о том, что большая часть младших школьников обоих классов находилось на низком и среднем уровнях подготовки к публичным выступлениям. Особое место отводилось наблюдению за психоэмоциональным состоянием детей обеих групп, отмечалось волнение, суетливое состояние, дрожание рук, ног, нервозность, наблюдались паузы, неточное употребление слов, прослеживалось немногословие.

Подготовка младших школьников к публичным выступлениям была включена в программу внеурочной деятельности по литературному чтению в 3 классе «Учимся, читая» в качестве заданий на занятиях по двум направлениям. Задания первого направления включали: знакомство с правилами подготовки публичных выступлений, развитие навыков выступления (правильно устанавливать контакт с аудиторией, привлекать и удерживать внимание, управлять своим голосом; обучение невербальным навыкам уверенного поведения при выступлении. Были рассмотрены такие темы: «Знакомство со структурой публичного выступления. Правила построения публичного выступления», «Тренируем дикцию, учимся говорить публично», «В стране жестов»; «Невербальные аспекты публичного выступления: поза, жесты, мимика». Второе направление «Эмоциональная саморегуляция», способствовало развитию умений преодолевать ненужные состояния (стеснение, страх) и входить в нужные (уверенность, позитив) перед и в процессе выступления, при выполнении задания по данному направлению младшие школьники обучались навыкам настройки на выступление, выбирая оптимальное эмоциональное состояние. Были рассмотрены темы: «Как побороть страх и волнение публичного выступления?»; «Рецепт публичных выступлений»; «Любимец публики»; «В чем секрет публичных выступлений?»

В качестве основных форм реализации направлений использовались различные методы: ролевые игры, театрализованная деятельность, упражнения на технику речи и дыхательную гимнастику, рефлексия по результатам выполненного задания, самопрезентация и др. Опыт практической работы над публичным выступлением закреплялся в урочной и самостоятельной деятельности.

Контрольный этап эксперимента, проведенный по той же методике, свидетельствуют о том, что после реализации заданий внеурочной деятельности по подготовке младших школьников к публичным выступлениям в экспериментальной группе произошли значительные изменения, а именно: снизилось на 20% число респондентов с низким уровнем подготовки к публичным выступлениям, по 10 % выросло количество детей со средним и высоким уровнем. В контрольной группе так же произошли изменения, а именно увеличилось количество детей на среднем уровне на 10%, но незначительно, количество обучающихся с высоким уровнем подготовки к публичным выступлениям не изменилось.

Таким образом, произошедшая динамика результатов показывает эффективность внеурочной деятельности в подготовке к публичным выступлениям, но это очень длительный и динамичный процесс, который требует постоянной работы над самим собой и большой речевой практики.

Литература:

1. Ладыженская, Т.А. Программа по риторике. 1-4 классы / Т.А. Ладыженская. - Москва: ООО «Баласс», «Ювента», 2014. - 117 с.
2. Петрова, И.А. Методика наблюдения за поведением во время публичного выступления: учебно-методическое пособие / И.А. Петрова. - Уфа: БГПУ, 2021. - 104 с
3. Чижакова, Г.И. Развитие ораторского мастерства у младших школьников во внеурочной деятельности / Г. И. Чижакова, А.Гаврилова // Молодой ученый. - 2021. - № 42. - С. 213-215.

Перевознова Т.С.,
научный руководитель – канд. филол. наук, доц. Ковалева М. А.
(Бийский филиал им. В.М. Шукшина АлтГПУ, Бийск)

Формирование умения анализировать образ персонажа у младших школьников

Аннотация. В статье рассматриваются разные точки зрения литературоведов о таких понятиях, как «действующее лицо», художественный образ, литературный герой и персонаж. В данной статье рассмотрен ряд приемов, которые помогают организовать работу над характеристикой персонажа с обучающимися начальных классов.

Ключевые слова: литературный персонаж, образ животного, младшие школьники, структура персонажа, художественная литература.

Актуальность рассматриваемой проблемы определяется спецификой восприятия художественной литературы младшими школьниками. Возрастные особенности (склонность к антропоморфизации, опора на наглядность, эмоциональность восприятия) требуют особых приёмов анализа образов животных — таких, которые одновременно учитывают детскую психологию и формируют научное представление о художественном образе.

А.Б. Есин в учебном пособии «Принципы и приемы анализа литературного произведения» отмечает, что персонаж — это, прежде всего, действующее лицо произведения. Исследователь отмечает, что в литературоведении при анализе эпических и драматических произведений литературоведам много внимания приходится уделять композиции системы персонажей, то есть действующим лицам произведения, причем анализу не самих персонажей, а их взаимных связей и отношений [9, с. 134].

По классификации А.Б. Есина принято различать персонажей главных (они находятся в центре сюжета, вокруг них сосредоточено основное действие), второстепенных (им уделяется меньше авторского внимания, но они могут дополнять и раскрывать главного героя) и эпизодических (находятся на периферии авторского внимания).

Н.Л. Вершинина в учебнике «Введение в литературоведение» тоже обращается к термину «персонаж» и выводит следующее определение: персонаж − вид художественного образа, субъект действия. Этот термин, по мнению Н.Л. Вершининой, в определенном контексте может быть заменен понятиями «действующее лицо», «литературный герой», но в строгом теоретическом плане это разные термины. Система персонажей, выстроенная Н.Л, Вершининой, является наиболее обширной из рассмотренных нами. С учетом роли литературных персонажей в художественном мире произведения их можно поделить на главных (первого плана), побочных (второго плана), эпизодических, а с точки зрения их участия в развитии событий - на поступающих (активных) и пассивных [8, с. 28].

Исследователь В.Е. Хализев считает, что персонаж — это либо плод чистого вымысла писателя, либо результат домысливания облика реально существовавшего человека, либо, наконец, итог обработки и достраивания уже известных литературных героев [20, с. 197]. По его мнению,

персонаж является субъектом действия и является носителем определенных качеств, черт, характеристик.

Структура персонажа включает несколько составляющих [11, с. 40]:

- духовное ядро— смысловой центр личности, задающий её ценностные ориентиры. Оно включает мировоззрение, нравственные принципы, этические убеждения, представления о добре и зле, справедливости и смысле жизни, а также веру (или её отсутствие) и жизненные идеалы. Через него автор затрагивает универсальные вопросы человеческого бытия, показывая, как внутренние убеждения влияют на выбор героя и его судьбу;

- эмоционально-волевой мир - сфера его чувств, переживаний и волевых проявлений. Сюда входят: спектр испытываемых эмоций и их интенсивность, способы выражения чувств (от сдержанности до импульсивности), сила воли, способность к самоконтролю, устойчивость к стрессу и умение преодолевать препятствия;

- мир сознания когнитивная и рефлексивная сфера личности. Она охватывает мышление (его логику, образность, критичность), самосознание (понимание себя, своих мотивов и ограничений), способность к рефлексии (анализу собственных поступков и переживаний), а также воспоминания, мечты, фантазии и восприятие реальности (адекватное или искажённое);

- формы поведения— внешнее проявление личности, наблюдаемое в действиях и социальных взаимодействиях. Они включают: поступки и их последовательность (от единичных актов до жизненных стратегий), речевые особенности (лексику, интонации, манеру говорить), невербальные сигналы (жесты, мимику, позы), привычки и ритуалы, а также исполнение социальных ролей (сын/дочь, супруг, профессионал, гражданин).

Эти слагаемые не являются просто средствами изображения персонажа, они неотделимы от его существа и сами по себе обладают характерностью. Важнейшей особенностью этой структуры является взаимосвязь всех компонентов.

При этом каждый элемент характеристики персонажа не просто «средство изображения», а содержательная часть, формирующая индивидуальность героя. Кроме того, персонаж предстаёт как двуплановая целостность: с одной стороны, он создан авторским замыслом, с другой — раскрывается через восприятие и оценки других действующих лиц. Внешнее (поведение, речь) и внутреннее (дух, эмоции, сознание) образуют единство, благодаря которому образ становится живым и убедительным.

Таким образом, проанализировав различные точки зрения литературоведов на понятие «литературный персонаж», можно прийти к выводу, что это многогранное явление, играющее ключевую роль в создании художественного произведения. Независимо от терминологических нюансов и классификаций (главный, второстепенный, эпизодический, центральный, активный, пассивный), персонаж является неотъемлемым элементом, формирующим сюжет, раскрывающим идею и отражающим авторский замысел.

Литература

1. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 №273-ФЗ (в ред. от 23.05.2025) // КонсультантПлюс. — URL: https://base.garant.ru/70291362/ (дата обращения: 28.01.2026).

2. Приказ Министерства просвещения РФ от 18.05.2023 №370 (ред. от 08.10.2025) «Об утверждении федеральной образовательной программы основного общего образования» // Официальный интернет-портал правовой информации. — URL: https://ukn-minobr.nobl.ru/documents/active/129507/ (дата обращения: 22.01.2026).

3. Приказ Министерства просвещения РФ от 18.05.2023 №371 (ред. от 08.10.2025) «Об утверждении федеральной образовательной программы среднего общего образования» //

Официальный интернет-портал правовой информации. — URL: https://ukn-minobr.nobl.ru/documents/active/129501/ (дата обращения: 27.01.2026).

4. Приказ Министерства просвещения РФ от 01.02.2024 №62 «О внесении изменений в некоторые приказы Министерства просвещения Российской Федерации, касающиеся федеральных образовательных программ основного общего образования и среднего общего образования» // КонсультантПлюс. — URL: https://docs.cntd.ru/document/1305076808 (дата обращения: 27.01.2026).

5. Асмолов, А.Г. Как проектировать универсальные учебные действия в начальной школе: от действия к мысли / А.Г. Асмолов, Г.В. Бурменская, И.А. Володарская. – М.: Просвещение, 2020. – 152 с.

6. Бахтин, В.С. Теория литературы: учебное пособие для вузов / В.С. Бахтин. – М.: Юрайт, 2021. – 448 с.

7. Воюшина, М.П. Теория и методика литературного образования младших школьников: учебник для вузов / М.П. Воюшина. – СПб.: Питер, 2022. – 384 с.

8. Вершинина Н.Л. Введение в литературоведение: учебник / Н.Л. Вершинина. – М.: Юрайт, 2025. – 479 с.

9. Выготский, Л.С. Мышление и речь / Л.С. Выготский. – М.: АСТ, 2011. – 640с

10. Голушко, Т. В. Урок литературного чтения – урок творчества / Т. В. Голушко // Начальная школа плюс. До и После. – 2009. – № 1. – С. 1–3.

11. Давыдов, В.В. Лекции по педагогической психологии / В.В. Давыдов. – М. : Академия, 2006. – 224с.

12. Зимняя, И.А. Педагогическая психология: Учебник / И.А. Зимняя. – М.: Логос, 2008. – 384с

13. Золотова, А.В. Коллективная работа на уроках /А.В. Золотова// Начальная школа. - 2017. - №10-11. – С. 20-22.

14. Иванова, С.П. Современное образование и психологическая культура педагога. – Псков: ПГПИ, 2014. – 564 с.

15. Иконникова, Г. И. Организация групповой формы работы в начальной школе / Г. И. Иконникова / Наука и просвещение. – 2020. – № 23. – С. 58 - 60.

16. Есин, А.Б. Принципы и приемы анализа литературного произведения / А.Б. Есин. – М.: Флинта, 2023. – 240 с.

17. Ефимов П.С. Формирование у второклассников умений анализировать рассказы о животных // Гуманитарные научные исследования. 2017. № 7 [Электронный ресурс]. URL: https://human.snauka.ru/2017/07/24277 (дата обращения: 04.02.2026).

18. Казанская В. С. Психология и педагогика: краткий курс. – Санкт-Петербург, 2008. – с. 198-205.

19. Кларин, М. В. Инновации в мировой педагогике: обучение на основе исследования, игры и дискуссии / М. В. Кларин. - Рига, НПЦ «Эксперимент», 2010. – 176 с.

20. Климанова, Л.Ф. Литературное чтение: учебник для начальной школы / Л.Ф. Климанова. – М.: Просвещение, 2024. – 208 с.

21. Колесова, С.Н. Формирование универсальных учебных действий на уроках литературного чтения / С.Н. Колесова, З.И. Дмитриенко. – М.: Педагогика, 2025. – 128 с.

22. Кузнецова, Н.В. Образовательные результаты как инструмент проектирования основной профессиональной образовательной программы подготовки педагогов / Н. В. Кузнецова // Гуманитарные науки и образование. – № 3 (23). – 2015. – С. 99– 103

23. Курдюмова Т.Ф. Методическое руководство к учебнику хрестоматии "Родная литература" для 4 класса, - М.: Просвещение, 2017г., 672 с.

24. Лазарева, В.А. Анализ художественного текста на уроках литературы: учебное пособие / В.А. Лазарева. – Самара: СГПУ, 2020. – 196 с.

25. Лебедева Е.П. Архаические сюжеты эвенкийской сказки о животных. Языки и фольклор народов сибирского Севера.М. - Л., 2016.309 с.
26. Лихачева О.П. Некоторые замечания об образах животных в древнерусской литературе. - Культурное наследие Древней Руси. Истоки Становление. Традиции. М., 2016., 472 с.
27. Мали, Л.Д. Методика литературного чтения в начальных классах: учебное пособие / Л.Д. Мали, С.А. Климова. – Пенза: ПГУ, 2025. – 104 с.
28. Матвеева, Е.И. Литературное чтение: учим младших школьников понимать художественный текст / Е.И. Матвеева. – М.: Эксмо, 2021. – 224 с.\
29. Новикова, Л.И. Педагогика детского коллектива: Вопросы теории / Л.И. Новикова. – Москва: Просвещение, 2000. – 156 с.
30. Оморокова, М.И. Основы обучения чтению младших школьников / М.И.Оморокова. – М.: Вентана-Граф, 2022. – 176 с.
31. Персонаж в художественной литературе: учебное пособие / С.А. Мартьянова; Владим. гос. ун-т им. А.Г. и Н.Г. Столетовых. – Владимир: Изд-во ВлГУ, 2024. – 84 с.
32. Плешкова О.И. Теория литературы и практика читательской деятельности. М.: ФЛИНТА: Наука, 2023. 208 с.
33. Поспелов, Г.Н. Введение в литературоведение / Г.Н. Поспелов. – М.: Академический проект, 2023. – 400 с.
34. ПРОЕКТНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ НА УРОКАХ ЛИТЕРАТУРНОГО ЧТЕНИЯ ПО ТЕМЕ «СОЧИНЯЕМ СКАЗКУ О ЖИВОТНЫХ» В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ https://scienceforum.ru/2017/article/2017034635 (дата обращения: 01.02.2026).
35. Рожина Л.Н. Психология воспитания литературного героя школьниками. М.: Просвещение, 2010. 392 с.
36. Романовская З.И. Чтение и развитие младших школьников. М.: Педагогика, 2012. 129 с. 49.
37. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. СПб.: Изд-во «Питер», 2010. 720 с. 50.
38. Рыбак Л.А. Образное мышление и урок литературы. М.: Просвещение, 2011. 205 с.
39. Семкин, А. В. Психологический климат и психологическая среда школы как важный фактор психологической безопасности обучающихся / Семкин А. В., Жайшикова Г. А. // Наука и образование сегодня – 2021. – №4 (8). – С. 165 - 169.
40. Свинцов В.Б. Мама Вася: рассказы о животных. Новосибирск: Детская литература, 1990. 40 с.
41. Сметанникова, Н.Н. Стратегии чтения: обучение пониманию текста / Н.Н. Сметанникова. – М.: Школьная библиотека, 2024. – 319 с.
42. Троицкая, Т.С. Литературное образование младших школьников: монография / Т.С.Троицкая. – М.: АПКиПРО, 2025. – 256 с.
43. Тынянов Ю.Н. Поэтика. История литературы. Кино. М.: Наука, 2022. 576 с.
44. Хализев, В.Е. Теория литературы / В.Е. Хализев – М.: Аспект Пресс, 2020. – 408 с.
45. Хрестоматия: Произведения школьной программы. 2 класс / сост. М.В. Юдаева. М.: Самовар, 2021. 348 с.
46. Цукерман, Г.А. Развитие учебной самостоятельности / Г.А. Цукерман, А.Л. Венгер. – М.: ОИРО, 2018. – 432 с
47. Щуркова, Н.Е. Педагогическая технология. - Москва: Педагогическое общество России, 2022. - 224 с.
48. Юрчук Н.И. Рабочая программа учебно-методического комплекса «Перспективная начальная школа» [Электронный ресурс]. Режим доступа: https://pedportal.net/nachalnye-klassy/chtenie/rabochaya-programma-pouchebnomu-predmetu-laquo-literaturnoe-chtenie-raquo-pnsh-3klass-867960 (Дата обращения: 25.01.2026).

49. Якобсон М.П. Психология художественного восприятия. М.: Искусство, 2014. 88 с. 65 Яковлева В.И. Учить вдумчивому чтению // Начальная школа. 2010. С. 171-175.

Петенева А.Е.,
(воспитатель, МБОУ «Гимназия № 2» г. Бийск)

Русские народные сказки как средство патриотического воспитания детей раннего возраста

Аннотация. В статье раскрывается потенциал русских народных сказок в нравственно-патриотическом воспитании детей раннего возраста. Именно в этом возрасте дети проявляют тягу ко всему сказочному и чудесному.

Ключевые слова: нравственно-патриотическое воспитание, русские народные сказки, патриотизм.

Патриотическое воспитание детей - одна из основных задач дошкольного учреждения. Патриотизм — это и любовь к родным местам, и гордость за свой народ, и ощущение своей неразрывности с окружающим миром, и желание сохранять и приумножать богатство своей страны. Как бы не менялось общество, воспитание у подрастающего поколения любви к своей стране, гордости за неё необходимо всегда.

Патриотическое воспитание невозможно без нравственного воспитания. В развитии всех этих качеств, прекрасно помогает ознакомление детей с русскими народными сказками, которые Л. Толстой называл «кладезем мудрости народа». Сказка - благодатный и ничем не заменимый источник воспитания любви к Родине. Патриотическая идея сказки - в глубине её содержания, созданные народом сказочные образы, живущие тысячелетия, доносят к сердцу и уму ребёнка могучий творческий дух трудового народа, его взгляды на жизнь, идеалы, стремления. Сказка воспитывает любовь к родной земле уже потому, что она - творение народа. Сказка – это духовные богатства народной культуры, познавая которые, ребёнок познаёт сердцем родной народ.

Ранний возраст - возраст сказки. Именно в этом возрасте ребёнок проявляет сильную тягу ко всему сказочному, необычному, чудесному. Если сказка удачно выбрана, если она естественно и вместе с тем выразительно рассказана, можно быть уверенным, что она найдёт в детях чутких, внимательных слушателей. И это будет способствовать развитию патриотических чувств. Сказка, созданная в давние времена, живёт до сих пор, увлекает детей и содержанием, и художественной формой.

Кто из нас не любил сказку в детстве? Наверное, не найдётся такого человека. Со сказки начинается знакомство ребёнка с миром литературы, с миром человеческих взаимоотношений и со всем окружающим миром в целом. Здесь есть обязательно что - то фантастическое, неправдоподобное: животные разговаривают, на первый взгляд обыкновенные предметы оказываются волшебными.

В сказке существуют две нравственные категории - добро и зло. Соблюдение нравственных норм ассоциируется с добром. Нарушение же нравственных норм и правил, отступление от них характеризуется, как зло. Понимание этого побуждает ребенка вести себя в соответствии с нравственными требованиями общества.

«Под влиянием знакомства с миром сказок - как отмечает Т. В. Кудрявцев, - в дошкольном возрасте складывается всё, что делает человека универсальным строителем».

Такие нравственные категории, как добро и зло, хорошо и плохо, можно и нельзя, целесообразно формировать своим примером, а также с помощью народных сказок.

Сказки помогут показать, как дружба помогает победить зло. («Зимовье зверей»).

Как добрые и миролюбивые побеждают злых и коварных. («Волк и семеро козлят»).

Что зло наказуемо. («Кот, петух и лиса», «Заюшкина избушка»).

Положительные герои в сказках, как правило, наделены мужеством, смелостью, упорством в достижении цели, красотой, подкупающей прямотой, честностью и другими качествами, имеющими в глазах народа наивысшую ценность.

Идеал для ребёнка является далёкой перспективой, к которой он будет стремиться, сверяя с идеалом свои дела и поступки. Идеал, приобретённый в детстве, во многом определит его, как личность.

Сказка не даёт прямых наставлений детям, но в её содержании всегда заложен урок, который они постепенно воспринимают, многократно возвращаясь к тексту сказки. Например, сказка «Репка» учит дошкольников быть дружными, трудолюбивыми.

Сказка «Маша и медведь» предостерегает: в лес одним нельзя ходить — это опасно, можно попасть в беду, а уж, если так случилось - не отчаивайся, старайся найти выход из сложной ситуации. Сказка «Теремок» учит детей жить в дружбе, помогать друг другу. Наказ слушаться родителей, старших звучит в сказках «Гуси-лебеди», «Сестрица Алёнушка и братец Иванушка», «Снегурочка». Хитрость и изворотливость высмеиваются в сказке «Лиса и журавль». Трудолюбие в народных сказках всегда награждается. Этот урок можно извлечь из сказок «Ховрошечка», «Мороз Иванович», «Царевна-лягушка». Мудрость восхваляется в сказках «Мужик и медведь», «Лиса и козёл». Забота о ближнем поощряется, например, в сказке «Бобовое зёрнышко».

Очень трудно перечислить все, чему учат сказки. Их вклад в воспитание личности детей трудно переоценить, он просто огромен.

Положительные герои в сказках, как правило, наделены мужеством, смелостью, упорством в достижении цели, красотой, подкупающей прямотой, честностью и другими качествами, имеющими в глазах народа наивысшую ценность. Идеалом для девочек становятся девицы-красавицы, а для мальчиков - добрые молодцы, любящие свою Родину. Такие персонажи для дошкольников являются далекой перспективой, к которой они будут стремиться, сверяя свои дела и поступки с действиями любимых героев.

В сказках мы не найдем прямых указаний, как нужно делать, а как нельзя, но в их содержании всегда заложен урок, который дети и воспринимают. Сказки обладают притягательной силой и позволяют воспитанникам свободно мечтать и фантазировать, раздвигать рамки обычной жизни, сталкиваться со сложными явлениями и чувствами и в доступной для понимания ребенка «сказочной» форме постигать взрослый мир чувств и переживаний.

Перевоплощаясь в сказочных героев, следуя за ними, ребенок получает знания о мире, о взаимоотношениях людей, проблемах и препятствиях; учится преодолевать барьеры, возникающие в трудных ситуациях, искать союзников и вместе бороться за справедливость, верить в силу любви и добра.

Сказки являются важным воспитательным средством, в течение столетий выработанным и проверенным народом. Жизнь, народная практика воспитания убедительно доказали педагогическую ценность сказок. Дети и сказка - неразделимы, они созданы друг для друга и поэтому, знакомство со сказками своего народа должно обязательно входить в курс образования и воспитания каждого ребёнка.

Литература

1. Маханева, М.Д. Нравственно-патриотическое воспитание дошкольников, Москва, 2010 г.
2. Александрова, Е. Ю. Система патриотического воспитания в ДОУ, Волгоград, 2007 г.
3. Алешина, Н.В. Патриотическое воспитание дошкольников, Москва, 2008 г.

Петрищева Г.С.,
доцент, канд. пед. наук, доцент

(Бийский филиал им. В.М. Шукшина АлтГПУ, Бийск)
Сергеева А.С.,
старший преподаватель
(Бийский филиал им. В.М. Шукшина АлтГПУ, Бийск)

Создание экологической тропы в вузе как часть методической подготовки будущего педагога-дошкольника

Аннотация. В статье показан опыт формирования у студентов педвуза дошкольного отделения профессиональной компетенции по созданию экологической тропы для дошкольников в природу на озелененной территории педвуза и организации работы детей на ней.

Ключевые слова: экологическая тропа, педагогический вуз, методическая подготовка студентов, дошкольники, экологические представления.

Сложившаяся негативная экологическая ситуация в мире и в наше стране, в том числе, требует особого внимания со стороны образования при взращивании экологически грамотного и воспитанного человека будущего. И начинаться этот процесс должен с дошкольного уровня образования, на что указано в Федеральном государственном образовательном стандарте дошкольного образования [1].

В дошкольное образование экологическое образование вошло относительно недавно, с 90-х годов прошлого века, с созданием Концепции дошкольного экологического образования. Как отмечают педагоги, ведутся активные поиски методов экологического образования и воспитания, учитывая возраст воспитанников дошкольной образовательной организации (далее ДОО) и специфику образовательной среды [2, 3, 4].

В дошкольную педагогику А.В. Запорожец и Т.А. Маркова вводят понятие «педагогический метод» как метод воздействия взрослого на детей через совместную деятельность [2]. Такое определение метода как целенаправленной деятельности опирается на положение Л.С.Выготского о зоне ближайшего развития - периоде в развитии ребенка, когда он под руководством взрослого осваивает новые области действительности, приобретает новые умения и навыки.

Совместная деятельность ребенка с взрослым осуществляется и при его первом знакомстве с методом наблюдения объектов и явлений природы, наиболее действенном и доступном методе усвоения основного знания экологии, изучаемого в дошкольном возрасте, - взаимосвязи организма и среды. По мнению С.Л.Рубинштейна, наблюдение является результатом осмысленного восприятия, в процессе которой происходит развитие мышления ребенка [5].

Известно, что у ребенка-дошкольника преобладает наглядно-образное мышление. Этот факт необходимо учитывать при экологическом образовании детей дошкольного возраста. Для усвоения экологических представлений в ДОО создается необходимая эколого-развивающая среда (далее ЭРС), признанная в теории экологического образования методом экологического воспитания [6]. Она включает в себя компоненты живой и неживой природы, соответствующее материальное оснащение экологического содержания.

Одним из наиболее эффективных компонентов ЭРС является экологическая тропа, создаваемая на озелененной территории дошкольной образовательной организации или недалеко от неё в сквере, аллее, ближайшей роще и др. Среди объектов природы выбираются наиболее интересные для экологического образования объекты живой и неживой природы: групповые посадки или отдельно стоящие лиственные и хвойные деревья и кустарники, газон, цветники, альпийская горка, огород, пень от спиленного дерева, кормушка и скворечник на дереве, искусственный водоем и др. Педагогом ДОО составляется схема маршрута в виде рисунка с обозначенными цифрами объектами для наблюдений, экспериментов, работы на участке или проведения праздников, символом из которых является то или иное растение (например, ель, береза). В разных возрастных группах в

зависимости от содержания программного материала может быть составлен свой маршрут не по всем, а по отдельным объектам и для определенного сезона года. К каждому объекту продумываются задания для детей по наблюдениям или трудовые поручения в зависимости от возраста. В среднем дошкольном возрасте превалирует совместная деятельность детей и педагога, чем старше становятся дошкольники, тем больше возрастает степень самостоятельности ребенка в деятельности на экологической тропе.

Эти методические особенности создания воспитателем экологической тропы и организации работы детей на ней должны хорошо знать студенты педвуза, будущие педагоги дошкольного образования. А еще лучше получить навык такой работы. Конечно, какие-то из данных методических умений студенты приобретают в период педагогической практики в конкретной дошкольной образовательной организации. Но зачастую они только используют готовую экологическую тропу за период непродолжительных занятий с детьми.

Нами было решено начать формирование профессиональных компетенций по созданию экологической тропы для детей дошкольного возраста у студентов дошкольного отделения, изучающих дисциплину «Теория и технологии экологического образования дошкольников», на базе сквера на территории главного корпуса нашего вуза, в котором произрастают различные лиственные и хвойные деревья и кустарники, типичные для Алтайского края, такие как береза, тополь, клен, ясень, вяз, дикая яблоня, сосна обыкновенная, ель, рябина, калина, сирень, спирея и др. Предполагается ее использование не только при подготовке будущих воспитателей дошкольников, но и работающими педагогами для реальных экскурсий с детьми ближайших к нашему вузу детских садов.

Вначале на семинарском занятии студенты обсудили теорию о значении экологической тропы в экологическом воспитании дошкольников и её структуру, а затем обсуждение продолжили на экскурсии с преподавателем методической дисциплины в сквере, где каждый студент должен был выбрать один объект экологической тропы для создания так называемого «информационного паспорта» объекта. Зачастую в практике организации наблюдений детей за древесно-кустарниковой растительностью, да и травами педагоги сводят его к ознакомлению со строением растения, выделяя у дерева ствол, ветки и корень в почве или у травянистого растения стебель с листьями и цветами и корень в почве. При этом экологические знания не формируются, а формируются лишь биологические знания. Поэтому мы предложили студентам руководствоваться в своем выборе объекта экологической тропы возможностью для детей наблюдать на его примере взаимосвязь организма и среды, а также организмов между собой, а затем продемонстрировать и пояснить эти взаимосвязи всей группе студентов. Наше наблюдение за обучающимися показало, что не все из них поняли, что требуется. В своих ответах большинство из них говорили лишь о возможности знакомства дошкольников только с внешним строением растения. Это свидетельствует о недостаточном уровне знаний биологической экологии у студентов. У них превалируют экологические знания социальной экологии, раскрывающей взаимодействие человека с природой с последующим возникновением экологических проблем. Надо отметить, что последние и возникают от того, что человек в хозяйственной деятельности в большинстве случаев не учитывает взаимосвязи организмов со средой обитания, то есть знания биологической экологии.

Нам пришлось внести изменения в ход экскурсии, чтобы прежде научить самих студентов обнаруживать взаимосвязи организма и среды. Для этого попросили студентов у каждого выбранного объекта живой природы найти приспособления к окружающей среде, т.е. ответить на многие «Почему?»: почему у семян клена, ясеня, ели, сосны обыкновенной есть вырост в виде крылышка, у семян вяза и березы два крылышка, а у семян тополя пух? Почему многие лиственные деревья и кустарники цветут до распускания листьев? Почему у лиственных деревьев умеренного климатического пояса осенью опадают листья, а у хвойных деревьев и кустарников не опадает хвоя (за исключением лиственницы)? Почему у сосны, выросшей в густых посадках и на открытой местности разный габитус (внешний вид кроны)? Почему под елью очень мало или отсутствует

травянистая растительность, а под сосной она есть? Почему жук майский хрущ обитает на березе, а не на ели? Почему муравьи зимой спят? Попросили студентов отгадать загадку: летом серый, зимой белый? и объяснить, почему заяц бывает таким разным? Ответы студентов на данные вопросы привели их пониманию другого экологического понятия биологической экологии – приспособленности организмов к среде обитания.

Эти экологические знания на доступном уровне в виде экологических представлений воспитателю необходимо формировать у дошкольников. Поэтому предложили будущим педагогам продумать содержание «информационного паспорта» каждого объекта экологической тропы и красочно его оформить в формате А4, но в одном стиле. Учитывая возрастные особенности дошкольников, которые ещё не умеют читать, для лиственных и хвойных деревьев и кустарников такой паспорт содержит несколько небольших рисунков, где нарисованы плоды, семена, шишки сосны обыкновенной и ели с отдельными семенами и крупными печатными буквами дано родовое название растения. Паспорт сделан цветным, ламинирован и прикреплен на стволе дерева на высоте 80 см, а возле кустарника паспорт размещен на деревянной этикетке на колышке.

На березе с зимы висит кормушка. Информационный паспорт на данный объект составлен также в формате А4, на котором нарисованы и подписаны несколько типичных для Алтайского края зимующих птиц. Данный паспорт выносной, он используется в период зимних наблюдений за птицами для сравнения детьми птиц, наблюдаемых на кормушке. Подобный паспорт изготовлен также для наблюдений за птицами, которые поселяются весной в скворечнике. В его содержании представлены рисунки скворца с кормом в клюве и воробья, который часто заселяет скворечник зимой и остается в нем выводить птенцов, если, прилетевшие весной скворцы, не сумеют прогнать его.

Также выносной паспорт изготовлен для клумб с однолетними цветковыми растениями, на котором представлены рисунки цветков, плодов и семян с названиями некоторых однолетних растений. С его помощью дети будут сравнивать цветущие растения клумбы с рисунком, учатся узнавать их и запоминать. Таких паспортов может быть изготовлено несколько, так как ежегодно на клумбах меняется ассортимент однолетних растений.

На территории сквера возле сосны имеется муравейник, на который тоже составлен информационный паспорт, содержащий крупные рисунки и подписи муравья-солдата, рабочего муравья и муравья-самки, а вокруг представлены личинки жуков и бабочек, которыми муравьи питаются, спасая растения от вредителей.

По мере обнаружения новых объектов природы на экологической тропе следующее поколение студентов пополняет методическую папку паспортов.

Помимо информационного паспорта на природный объект, будущие педагоги разрабатывают его методическое обеспечение в электронном виде: задания для дошкольников, направленные на организацию наблюдений, экспериментирования или ухода за объектом экологической тропы, хранящиеся в файловых папках. Такие папки очень удобны, т.к. можно корректировать задания в зависимости от сезона года, возрастных или инклюзивных особенностей детей. Сюда же включаются загадки, пословицы, стихи об изучаемом объекте природы, интересные факты о нем.

Участвуя в создании и оформлении экологической тропы, в методическом наполнении каждого её объекта, будущие воспитатели глубже познают теорию экологического воспитания и приобретают навык практической организации экологической работы дошкольников на экологической тропе.

Таким путем реализуем требование профессионального стандарта к формированию методических компетенций выпускника педвуза.

Литература

1. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования: приказы и письма Минобрнауки РФ. – Москва: Сфера, 2022. – 96 с.

2. Основы дошкольной педагогики: учеб. пособие /Под ред. А.В.Запорожца и Т.А.Марковой. – Москва: Педагогика, 1980. - 272 с.

3. Николаева, С.Н. Теория и методика экологического образования детей: учеб. пособие / С.Н. Николаева. – Санкт-Петербург: Академия, 2002. – 336 с.

4. Петрищева, Г.С. Экологическое воспитание дошкольников в условиях реализации ФГОС / Г.С.Петрищева //Преемственность федеральных государственных образовательных стандартов дошкольного и начального образования: опыт, проблемы, перспективы: сб. науч. трудов межвузовской науч.-практ. конф. (Бийск, 29 апреля 2016 г., АГГПУ им. В.М.Шукшина). – Бийск: АГГПУ им. В.М.Шукшина, 2016. – С. 117-12.

5. Рубинштейн, С.Л. Основы общей психологии: пособие для вузов / С.Л.Рубинштейн. – Санкт-Петербург: Питер, 2002. - 720 с.

6. Новоселова, С.Л. Развивающая и предметная среда: Методологические рекомендации по проектированию вариативных дизайн-проектов развивающей предметной среды в детских садах и учебно-воспитательных комплексах. – Москва: Педагогика, 1995. – 86 с.

Петрова О.А.,
научный руководитель – канд. пед. наук, доц. М.В. Папина
(Бийский филиал им. В.М. Шукшина АлтГПУ, Бийск)

Графическое рисование как средство ознакомления дошкольников с художественным произведением

Аннотация. В статье рассматривается проблема формирования осмысленного восприятия художественных произведений у детей дошкольного возраста. Автор анализирует возможности графического рисования как метода активного взаимодействия ребенка с художественным текстом. В работе представлены результаты экспериментального исследования, подтверждающие эффективность использования изобразительной деятельности для повышения уровня понимания эмоционально-смыслового содержания литературных образов.

Ключевые слова: дошкольники, художественное произведение, графическое рисование, восприятие, психолого-педагогическое сопровождение.

Современное образовательное пространство требует поиска новых подходов к литературному развитию детей. Как отмечается в работах исследователей формирование осознанного отношения к тексту начинается с эмоционального и эстетического восприятия. А. В. Запорожец указывал на то, что первые шаги, которые совершает ребенок на своем пути понимания художественного произведения, могут оказать существенное влияние на формирование личности ребенка, на его эстетическое и нравственное развитие: «художественная литература приводит ребенка к осознанию нравственного смысла человеческих поступков, помогает принять более высокие общественные мотивы героев художественных произведений». Оптимальным средством «переработки» художественного образа выступает графическое рисование, этот метод позволяет детям выразить свои впечатления, эмоции и понимание текста через условные образы и символы. В то же время эффективность данного приёма во многом зависит от индивидуальных особенностей ребёнка, поскольку не все дети обладают одинаковыми навыками и уверенностью в рисовании.

В соответствии с Федеральным государственным образовательным стандартом дошкольного образования (ФГОС ДО), одной из приоритетных задач образовательного процесса является формирование у детей дошкольного возраста предпосылок ценностно-смыслового восприятия и понимания произведений литературы и других видов искусства.

Процесс ознакомления с литературой в ДОУ традиционно включает рассматривание иллюстраций и пересказ. Графическое рисование дополняет эти методы, выполняя роль визуально-

смысловой опоры. Оно помогает ребенку структурировать сюжет, выделить главных героев и передать их эмоциональное состояние через доступные изобразительные средства.

В отечественной методике развития речи особенностями восприятия художественной литературы ребенком дошкольного возраста исследуются в трудах В. В. Гербовой, Л. С. Выготского, С. Л. Рубинштейна, Б. М. Теплова, Н. С. Карпинской, Л. М. Гурович.

В рамках исследования уровня восприятия художественных произведений, на контрольном этапе в экспериментальной группе реализовывался комплекс из пяти тематических занятий, включающих чтение и последующее графическое иллюстрирование прочитанного. Сравнительный анализ показал следующие результаты: в экспериментальной группе 50% детей достигли высокого уровня восприятия, характеризующегося глубоким пониманием подтекста и авторской позиции, средний уровень выявлен у 42%, низкий уровень сохранился лишь у 8%, что значительно ниже показателей контрольной группы.

Дети стали более инициативны в обсуждении мотивов героев, их рисунки наполнились деталями, отражающими не только внешние атрибуты персонажей, но и их действия и настроение (согласно планам занятий, приложения 9-10).

Таким образом использование графического рисования в процессе ознакомления с литературой способствует переходу от пассивного восприятия к активному сотворчеству. Это подтверждает гипотезу о том, что визуализация литературных образов является эффективным инструментом психолого-педагогического сопровождения речевого и интеллектуального развития дошкольников.

Литература

1. Алексеева, М.М. Методика развития речи и обучения родному языку дошкольников: учеб. пособие для студ. высш. и сред. пед. учеб. заведений / М.М. Алексеева, Б. И. Яшина. – Москва: Академия, 2000. – 400 с.
2. Гербова, В.В. Приобщение детей к художественной литературе: программа и метод. рекомендации / В. В. Гербова. — Москва: Мозаика-Синтез, 2012. — 72 с.
3. Гурович, Л.М. Особенности восприятия и понимания детьми литературных произведений. Диагностика — Режим доступа: https://www.prodlenka.org/metodicheskie-razrabotki/332375-diagnostikagurovich-osobennosti-vosprijatija (дата обращения: 13.03.2023).
4. Федеральная образовательная программа дошкольного образования. URL: https://sudact.ru/law/prikaz-minprosveshcheniia-rossii-ot-25112022-n 1028/federalnaia-obrazovatelnaia programma-doshkolnogo-obrazovaniia/. (дата обращения: 05.04.2026).

Петрушкина И.С.,
научный руководитель – канд. пед. наук, доц. Т.В. Богуцкая
(Алтайский государственный педагогический университет, Барнаул)

Организация контроля и оценки образовательных достижений младших школьников с ментальными нарушениями в общеобразовательной школе-интернате

Аннотация. В статье рассматривается специфика организации контроля и оценки образовательных достижений младших школьников с ментальными нарушениями КГБОУ «Бийская общеобразовательная школа-интернат №1».

Ключевые слова: контроль, ментальные нарушения, младшие школьники, образовательные достижения, общеобразовательная школа-интернат, оценка.

Образовательные достижения обучающихся – это наличие и качество приобретенных ими знаний и умений, а также сформированных навыков и компетенций. Н.Ф. Виноградова,

М.И. Кузнецова, М.В. Рожкова, О.А. Рыдзе и др. считают, что наличие знаний и умений оценивается с позиции есть или нет, а изучение качества приобретенных знаний и умений предполагает их дифференцированную и разноуровневую оценку [1]. То же самое касается наличия и качества сформированных навыков и компетенций. Соответственно, оценка образовательных достижений младших школьников с ментальными нарушениями предполагает изучение (диагностику) наличия и качества их знаний, умений, навыков и компетенций.

В системе образования основными являются стандарты (федеральные государственные образовательные стандарты образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) и обучающихся с ограниченными возможностями здоровья), а уже на их основе строятся планы и цели [2; 3]. Поскольку контроль – это процесс наблюдения, проверки и оценки чего-либо с целью обеспечения его соответствия стандартам, планам, целям, тогда речь идет об определении уровня организации контроля и оценки образовательных достижений данной группы обучающихся. Процесс наблюдения, проверки и оценки образовательных достижений – это диагностика наличия и качества их знаний, умений, навыков и компетенций. Важные аспекты контроля: сбор информации, сравнение результатов с запланированными показателями, выявление отклонений и их причин, разработка необходимых мероприятий.

Работа по организации контроля и оценки образовательных достижений младших школьников с ментальными нарушениями проводилась на базе КГБОУ «Бийская общеобразовательная школа-интернат №1» г. Бийска Алтайского края. Цель состояла в выявлении уровня организации контроля и оценки образовательных достижений обучающихся и оптимизации этой работы.

Проведен анализ следующей документации: положения о формах, периодичности и порядке текущего контроля успеваемости и промежуточной аттестации обучающихся, программы контроля и оценки образовательных достижений младших школьников с ментальными нарушениями, адаптированной основной общеобразовательной программы образования обучающихся с легкой умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями). Было организовано наблюдение за процедурой контроля и оценки образовательных достижений обучающихся, проведены опросы педагогов и родителей об удовлетворенности организацией контроля и оценки образовательных достижений детей. Проведено определение уровня организации контроля и оценки образовательных достижений младших школьников с ментальными нарушениями.

Проведен анализ адаптированной основной общеобразовательной программы (АООП) образования обучающихся с легкой умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) КГБОУ «Бийская общеобразовательная школа-интернат №1» (вариант 1). Данная программа рассмотрена на педагогическом совете 28.08.2025 (протокол №54) и утверждена приказом №68 от 01.09.2025.

Освоение обучающимися АООП предполагает достижение ими двух видов результатов: личностных и предметных. В структуре планируемых результатов ведущее место принадлежит личностным результатам, поскольку именно они обеспечивают овладение комплексом социальных (жизненных) компетенций, необходимых для достижения основной цели современного образования – введения обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) в культуру, овладение ими социокультурным опытом. Оценка личностных результатов предполагает, прежде всего, оценку продвижения обучающегося в овладении социальными (жизненными) компетенциями, которые, в конечном итоге, составляют основу этих результатов. При этом некоторые личностные результаты могут быть оценены исключительно качественно.

Актуализирована программа оценки личностных результатов с учетом типологических и индивидуальных особенностей обучающихся входит изучение владения навыками коммуникации и принятыми ритуалами социального взаимодействия (то есть самой формой поведения, его социальным рисунком), в том числе с использованием информационных технологий. В программе модифицированы: 1) параметры: сформированность навыков коммуникации со взрослыми,

сверстниками, владение средствами коммуникации, адекватность применения ритуалов социального взаимодействия; 2) перечень индикаторов оценки каждого результата; 3) система бальной оценки результатов; 4) документы, в которых отражаются индивидуальные результаты каждого обучающегося (индивидуальной карты развития обучающегося (дневник наблюдений)) и результаты всего класса (журнал итоговых достижений обучающихся конкретного класса); 5) материалы для проведения процедуры оценки личностных и результатов.

Предметные результаты освоения АООП включают освоенные обучающимися знания и умения, специфичные для каждой предметной области, готовность их применения. Предметные результаты обучающихся с ментальными нарушениями не являются основным критерием при принятии решения о переводе обучающегося в следующий класс, но рассматриваются как одна из составляющих при оценке итоговых достижений. Программа определяет два уровня овладения предметными результатами: минимальный и достаточный.

В целом оценка достижения обучающимися с ментальными нарушениями предметных результатов базируется на принципах индивидуального и дифференцированного подходов. Усвоенные обучающимися даже незначительные по объему и элементарные по содержанию знания и умения выполняют коррекционно-развивающую функцию, поскольку они играют определенную роль в становлении личности обучающегося и овладении им социальным опытом. Для преодоления формального подхода в оценивании предметных результатов обучающимися с ментальными нарушениями необходимо, чтобы балльная оценка свидетельствовала о качестве усвоенных знаний. В связи с этим основными критериями оценки планируемых результатов являлись следующие: соответствие и (или) несоответствие науке и практике; полнота и надежность усвоения; самостоятельность применения усвоенных знаний.

Как показали наблюдения, учителями начальных классов использовалась также оценка предметных результатов с точки зрения достоверности («верные» или «неверные»). По критерию полноты предметные результаты оценивались как полные, частично полные и неполные. Самостоятельность выполнения заданий оценивается с позиции наличия и (или) отсутствия помощи и ее видов: задание выполнено полностью самостоятельно; выполнено по словесной инструкции; выполнено с опорой на образец; задание не выполнено при оказании различных видов помощи.

В текущей оценочной деятельности ряд учителей использовал соотношение результатов, продемонстрированных учеником, с оценками типа: «удовлетворительно» (зачет), если обучающиеся верно выполняют от 35% до 50% заданий; «хорошо» – от 51% до 65% заданий; «очень хорошо» (отлично) свыше 65%. Такой подход не исключал возможности использования традиционной системы отметок по 5-балльной шкале. Отметим, что при оценке итоговых предметных результатов учителя старались из всего спектра оценок выбирать такие, которые стимулировали бы учебную и практическую деятельность обучающихся, оказывали бы положительное влияние на формирование жизненных компетенций.

Контроль знаний учащихся осуществлялся в следующих формах: вводный, текущий, промежуточный и итоговый контроль. Нормы оценивания текущего контроля успеваемости и промежуточной аттестации обучающихся легли в основу разработки буклета для родителей.

Рассмотрим основные виды и формы контрольно-оценочных действий обучающихся и педагогов КГБОУ «Бийская общеобразовательная школа-интернат №1». Отметим, что содержательный контроль и оценка предметных компетентностей (грамотности) обучающихся предусматривает выявление индивидуальной динамики качества усвоения предмета ребенком и не допускает сравнения его с другими детьми.

Анализ процедуры оценки предметных результатов обучающихся с ментальными нарушениями КГБОУ «Бийская общеобразовательная школа-интернат №1» показал, что:

1. Для оценки достижения возможных предметных результатов освоения АООП возможно использование технологии тестовых заданий по учебному предмету.

2. Задания разрабатываются дифференцированно с учетом особых образовательных

потребностей. Вариативность заданий заключается в варьировании сложности и объема стимульного материала, способа предъявления, объема помощи при выполнении задания.

3. Основой оценки служит анализ качества выполнения тестовых заданий.

4. Оценка достижения возможных предметных результатов освоения АООП производится учителем, по предметной области «Язык и речевая практика» оценка производится учителем и учителем-логопедом совместно.

5. Оценка достижений предметных результатов производится путем установления среднего арифметического из двух оценок – знаниевой (что знает) и практической (что умеет) составляющих.

Отметим, что в целом оценка достижения обучающимися с ментальными нарушениями предметных результатов базируется на принципах индивидуального и дифференцированного подходов. Усвоенные обучающимися даже незначительные по объему и элементарные по содержанию знания и умения должны выполнять коррекционно-развивающую функцию, поскольку они играют определенную роль в становлении личности ученика и овладении им социальным опытом. Результаты овладения АООП выявляются в ходе выполнения обучающимися разных видов заданий, требующих верного решения: по способу предъявления (устные, письменные, практические); по характеру выполнения (репродуктивные, продуктивные, творческие).

Были проведены опросы педагогов и родителей об удовлетворенности организацией контроля и оценки образовательных достижений младших школьников с ментальными нарушениями. Было опрошено 10 педагогов, работающих с младшими школьниками, имеющими ментальные нарушения, и 30 родителей. Все 100% педагогов отметили важность вопросов, связанных с контролем и оценкой образовательных достижений младших школьников с ментальными нарушениями. На следующий вопрос «Считаете ли необходимым контролировать и оценивать образовательные достижения младших школьников с ментальными нарушениями?» 50% педагогов ответили, что контроль и оценка необходимы детям, а 50% считают, что балльная оценка для детей сложна и достаточно ограничиться «зачтено» или «незачтено». Педагоги в количестве 70% испытывают трудности при проведении контроля и оценки образовательных достижений младших школьников с ментальными нарушениями, которые связаны с отсутствием детей в момент контроля и необходимости дополнительных временных ресурсов для их дополнительного контроля; 30% педагогов трудности связывают с особенностями детей и важностью дополнительного разъяснения необходимых мероприятий. Положительные моменты контроля и оценки образовательных достижений младших школьников с ментальными нарушениями 30% отвечавших видят в стремлении детей стать лучше, информированней; 10% – в соревновании детей между собой за оценки; 40% – в соответствии требованиями стандарта. Все педагоги знакомят родителей с результатами контроля и оценки образовательных достижений младших школьников с ментальными нарушениями, поскольку считают это необходимыми мерами в школе-интернате. Педагоги в количестве 40% обсуждают с другими педагогами и руководством школы вопросы контроля и оценки образовательных достижений младших школьников с ментальными нарушениями, а остальные 60% считают это излишним занимают позицию «начальству виднее».

Опрос родителей выявил, что для них важны вопросы, связанные с контролем и оценкой образовательных достижений ваших детей. Так ответили 100% родителей. Важность связывают с получением оценок. Только 60% родителей считают необходимым проведение процедур контроля и оценки образовательных достижений детей, 40% не против безоценочного обучения. Родители в количестве 80% знакомы результатами контроля и оценки образовательных достижений детей, однако 50% из них не помнят критерии оценивания. На вопрос «Удовлетворены ли вы процедурой контроля и оценки образовательных достижений ваших детей?» 50% ответили положительно, а 50% сказали, что процедура им неинтересна, важны выставленные оценки. Из родителей 70% удовлетворены результатами контроля и оценки образовательных достижений детей, а 30% хотят, чтобы результаты (оценки) стали выше.

Результаты опросов педагогов и родителей об удовлетворенности организацией контроля и

оценки образовательных достижений младших школьников с ментальными нарушениями показали важность и значимость данной темы. Однако были выявлены трудности у обеих групп: педагоги хотят оптимизировать данные процедуры (минимизировать временные ресурсы и пр.), родители – повысить результаты оценивания их детей и знать четкие критерии выставления оценок.

В ходе наблюдения было выявлены следующие недостатки контроля и оценки качества образовательных достижений младших школьников с ментальными нарушениями:

– качественная оценка в 1 дополнительном и 1 классах, а также в течение первого полугодия 2 класса заменяется в ряде случаев словесным оценкам типа «2», «3», «4» и «5»;

– присутствие субъективизма учителей в оценивании устных ответов младших школьников, то есть балльная оценка иногда не свидетельствует о качестве усвоенных знаний;

– недостаточно систематично заполняется индивидуальная карта развития обучающегося (дневник наблюдений);

– родители часто не знают критерии оценивания работ детей;

– присутствуют случаи формального подхода в оценивании предметных результатов;

– несвоевременное заполнение журнала: выставление текущих отметок в классный журнал и дневники обучающихся.

Для определения уровня организации контроля и оценки образовательных достижений младших школьников с ментальными нарушениями были разработаны критерии:

1) соответствие контроля и оценки образовательных достижений младших школьников с ментальными нарушениями требованиям ФГОС обучающихся с ментальными нарушениями;

2) разработанность содержания оценки, критериев, процедур, инструментария оценивания, форм представления результатов, условий и границ применения системы оценки;

3) диагностика наличия и качества их знаний, умений, навыков и компетенций обучающихся;

4) реализация педагогических условий комплексного подхода к контролю и оценке образовательных достижений младших школьников с ментальными нарушениями;

5) учет положения о формах, периодичности и порядке текущего контроля успеваемости и промежуточной аттестации обучающихся;

6) организация вводного контроля в начале учебного года;

7) организация текущего контроля по общеобразовательным предметам учебного плана;

8) организация четвертной и годовой аттестации по результатам контрольных работ и тестирования, зачетов за учебный год.

В соответствии с критериями определены уровни:

– низкий уровень (ниже 50%) – в большинстве случаев критерий не реализуется, допускаются многочисленные нарушения;

– средний уровень (от 50 до 70%) – критерий реализуется, однако допускаются редкие нарушения и недоработки;

– высокий уровень (свыше 70%) – критерий реализуется полностью, некоторыми учителями допускаются крайне редкие недоработки.

Результаты определения уровня организации контроля и оценки образовательных достижений младших школьников с ментальными нарушениями в КГБОУ «Бийская общеобразовательная школа-интернат №1» на констатирующем этапе опытно-экспериментальной работы оказались следующими:

– соответствие контроля и оценки образовательных достижений младших школьников с ментальными нарушениями требованиям ФГОС – средний уровень (50%);

– разработанность содержания оценки, критериев, процедур, инструментария оценивания, форм представления результатов, условий и границ применения системы оценки – средний уровень (60%);

– диагностика наличия и качества их знаний, умений, навыков и компетенций обучающихся – средний уровень (70%);

– реализация педагогических условий – низкий уровень (40%);

– учет положения о формах, периодичности и порядке текущего контроля успеваемости и промежуточной аттестации – высокий уровень (90%);

– организация вводного контроля – средний уровень (70%);

– организация текущего контроля – средний уровень (60%);

– организация четвертной и годовой аттестации – средний уровень (60%).

В ходе проведения исследования были внедрены следующие педагогические условия: 1) единство целевой, содержательной, процессуальной и рефлексивной составляющих контрольно-оценочной деятельности педагога; 2) совокупность образовательных достижений детей с ментальными нарушениями как предмет контроля и оценки качества; 3) построение образовательных маршрутов детей с ментальными нарушениями на основе систематического проведения анализа результатов контроля и оценки.

Таким образом, уровень организации контроля и оценки образовательных достижений младших школьников с ментальными нарушениями в КГБОУ «Бийская общеобразовательная школа-интернат №1» находится на достаточном уровне. Однако организация контроля и оценки образовательных достижений обучающихся может быть улучшена и модифицирована. Об этом свидетельствуют результаты опросов педагогов и родителей, анализ положений о системе оценивания образовательных результатов обучающихся с ментальными нарушениями и результаты наблюдения. В связи с этим было усовершенствовано методическое обеспечение (описание диагностических материалов, процедур их применения, сбора, формализации, обработки, обобщения и представления полученных данных) процесса осуществления контроля и оценки достижений обучающихся и апробированы педагогические условия организации контроля и оценки образовательных достижений младших школьников с ментальными нарушениями.

Литература

1. Система оценки предметных результатов обучения в начальной школе. Русский язык. Литературное чтение. Математика. Окружающий мир: методические рекомендации для учителя / Н.Ф. Виноградова, М.И. Кузнецова, М.В. Рожкова, О.А. Рыдзе; под ред. Н.Ф. Виноградовой. – Москва: ФГБНУ «Институт стратегии развития образования», 2023. – 278 с.

2. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья (утв. приказом Министерства образования и науки РФ от 19 декабря 2014 г. №1598) с изменениями и дополнениями от 8 ноября 2022 г.– Режим доступа: https://base.garant.ru/70862366/53f89421bbdaf741eb2d1ecc4ddb4c33/ (дата обращения: 21.03.2026).

3. Федеральный государственный образовательный стандарт образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) (утв. приказом Министерства образования и науки РФ от 19 декабря 2014 г. №1599) с изменениями и дополнениями от 8 ноября 2022 г. – Режим доступа: https://base.garant.ru/70860670/53f89421bbdaf741eb2d1ecc4ddb4c33/ (дата обращения: 21.03.2026).

Плясова А.С.,
(заведующий МБДОУ детский сад «Вишенка» с. Красногорское)
Зеленкова А.М.,
(воспитатель МБДОУ детский сад «Вишенка» с. Красногорское)

Формирование гражданской идентичности и патриотизма у детей дошкольного возраста через изучение малой родины и коренных народов Красногорского района Алтайского края

Аннотация: Российская Федерация - многонациональная страна, с многовековой историей, отражающая этнические народы, проживающие в единстве, несмотря на отличие в традиционной культуре и самобытности. Красногорский район Алтайского края не исключение, здесь проживают малочисленные коренные народы. Данная статья посвящена патриотическому воспитанию и гражданской идентичности дошкольников через и ее коренных жителей, кумандинцев, которые более 400 лет существуют на территории района, составляя единое сообщество с русским народом. В условиях современного мира, при формировании идентичности под влиянием внешних факторов, воспитание гражданской идентичности и патриотизма становится более актуальным. Подрастающее поколение должны получать достоверные знания о своей малой родине, историка - культурном наследии малочисленных коренных народов, сохранить и передать информации будущему поколению.

Ключевые слова: Гражданское патриотическое воспитание, единство народов, дети дошкольного возраста, малая родина, коренные народы Красногорского района Алтайского края, кумандинцы, ценности и традиции, Красногорский район.

Актуальность темы гражданского и патриотического воспитания является важным элементом в любое время, в любой стране. Оно формирует социально- значимые ценности личности: гражданскую позицию, любовь к Родине, ответственность за её судьбу, выполнению гражданского долга. Не зря по решению президента, 2026 год объявлен годом единства народов России. В рамках ФГОС формировать гражданскую идентичность и патриотизм необходимо с дошкольного возраста, так как в этом возрасте формируются предпосылки к высокому патриотическому сознанию, основные качества будущего патриота, грамотного гражданина, любящего и готового прийти на помощь своей стране.[2]

Россия - страна, где проживают в единстве разные национальности и этносы, которые укрепляют единство нашей большой страны. Единство народов России — это поддержка культурного, этнического и языкового многообразия страны, укрепление межнационального согласия, взаимопонимания и сплоченности между различными народами. Сохранение русской самобытности, уважение к традиции и культуре национальностей России, сохранение малых народов России, является главной задачей государственной национальной политики. Малые народы России — это коренные малочисленные народы, которые соответствуют определённым критериям, закрепленным в законодательстве РФ: проживание на территории традиционного расселения своих предков, сохранения традиционного образа жизни, хозяйственной деятельности и промысла, осознания себя как самостоятельной этнической общности. В каждом регионе России проживают малые народы, в Алтайском крае и Республике Алтай — это кумандинцы, челканцы, тубалары и теленгиты. Перечисленные народы издавна живут на этих территориях. [3]

Кумандинцы – коренной тюркский малочисленный народ, живущий в Алтайском крае, в том числе в Красногорском районе. Они относятся к группе алтайцев и имеют ряд особенностей в культуре, языке и истории. По данным переписи 2020 года на территории Красногорского района проживает 400 кумандинцев. Язык кумандинцев относится ксеверно-алтайской подгруппе тюркской семьи языков. Выделяют три говора языка: турочакский, солтонский и старобардинский. В настоящее время для большинства кумандинцев сохранение родного языка - является приоритетным вопросом коренных народов. Кумандинцы исповедуют верования в почитание духов природных элементов, создают все условия для сохранения своего культурного наследия. [3]

Национально-культурный центр кумандинской культуры, открытый в 2013 году на базе Малиновского культурно-досугового центра, занимается сохранением культурного наследия, собирает фольклорный материал, проводит мероприятия, направленные на возрождение традиций. В центре работают фольклорная группа «Одычак» («Огонёк»), детская хореографическая группа «Чакайак» («Цветок»), детская инструментальная группа «Кушкайач» («Пташка»). Творческие коллективы участвуют в краевых и всероссийских фестиваляхнациональных культур. В центре действует детская воскресная школа по изучению кумандинского языка, проводятся мероприятия,

посвящённые Дню родного языка, мастер-классы по изготовлению изделий декоративно-прикладного творчества (амулеты, обереги). Детские сады Красногорского района тесно сотрудничают с центром кумандинской культуры, ежегодно проводятся мероприятия по ознакомлению с традициями и обычаями кумандинского народа, изучению традиционных символических нарядов. Дети старшего дошкольного возраста в рамках ознакомительной экскурсии посещают центр кумандинской культуры, изучают атрибуты быта и их назначение, традиционное жилище кумандинцев (аил), украшения, фольклор и другие особенности культуры и музыки.

Авторская программа дошкольного учреждения «Люби и знай родной край», реализуется в полной мере: дошкольники посещают значимые места Красногорского района: детскую районную библиотеку, районный краеведческий музей, где знакомятся с историей района и людьми, внесшими значительный вклад в развитие района. Об уникальной природе Красногорского района узнают из экскурсии в Алтайскую чайную компанию, где получают знания о процессе заготовки лекарственных трав, технологии изготовления фитопродукции, являются непосредственными участниками производственного процесса с апробацией готового изделия.

Важным элементом гражданского и патриотического воспитания является посещение ветеранов, памятника и аллеи славы, посвященных ВОВ и локальных войн. При встрече с ветеранами СВО дошкольники осознанно воспринимают информацию о войне, которая касается их семей, сопереживая и сочувствуя, словно участники военного процесса, в полной мере ощущая себя гражданами РФ.

Отражение внутреннего мира и гражданской позиции выражается в рисунках детей, которые впоследствии стали проекцией результата освоения программы посредством создания мультфильма «Россия мой дом, моя Родина». Все элементы нарисованы руками детей: главные действующие герои, природа, цветы и деревья, солнце, облака, горы, дома, важные значимые здания села, люди и дети, кумандинцы, разные народы. За основу сюжета взят рассказ воспитанника о Красногорском районе. Пусть название мультфильма станет девизом для всех народов: «Россия мой дом, моя родина».

Литература

1. Александрова, О А. Россия - родина моя / О. А. Александрова. - Москва: Ч.А.О. и К, 2005. - 10 с.

2. Герасимова, О. Люби и знай родной свой край /О. Герасимова // Дошкольное воспитание-2014. - № 8. - С. 4-14.

3.Чемчиева А. П..Этническая культура кумандинцев Красногорского района Алтайского края: современные реалии/Чемчиева А.П.// Проблемы археологии, этнографии, антропологии Сибири и сопредельных территорий. Новосибирск, 2014. Т. XX; - 422-424 с.

Побежимова Л.В.,
(музыкальный руководитель, МБОУ «СОШ №1»,Бийск)
Дмитриева Ю.Ю.,
(старший воспитатель, МБОУ «СОШ №1», Бийск)
Пашкова В.Е.,
(педагог дополнительного образования, МБОУ «СОШ №1», Бийск)

Развитие логического мышления у детей дошкольного возраста через создание мини-кванториума и шахматного клуба

Аннотация. В статье рассматривается развитие интеллектуальных и творческих способностей дошкольников через игровую деятельность, освоение науки и технологий при помощи мини-кванториума.

Ключевые слова: кванториум, шахматы, мышление, технологии, дошкольники.

Каждый год встает вопрос о повышении качества дошкольного образования, поэтому ищутся новые подходы и методики, способные раскрыть потенциал каждого ребенка. Эта необходимость продиктована стремительно меняющимся миром, где ключевыми навыками становятся креативность, критическое мышление и умение адаптироваться к новым условиям. Мы не исключение.

В этом учебном году мы открыли новое направление инновационной деятельности. Так как наш город носит звание Наукограда, его маленькие жители не отстают от взрослых и покоряют вершины науки. Для этого в нашем детском саду были созданы мини-кванториум и шахматный клуб.

Но с чего же все начиналось и что дало толчок в нашем дошкольном учреждении для открытия шахматного клуба и мини-кванториума? Широкое развитие технологий привело к тому, что люди перестали пользоваться своими умственными ресурсами. Логическое мышление находится в упадке за ненадобностью, так как все за нас делают гаджеты и искусственный интеллект. Не хотелось бы терять русскую национальную черту характера – смекалку, благодаря которой наши предки смогли основать и сохранить такое великое государство, как Россия.

В нашей школе с 2023 года функционирует шахматный клуб и ребята, посещающие его, знакомили наших дошколят с шахматами через сказки.

В 2024 году был открыт школьный кванториум, посетив который с экскурсией, мы увидели, как заинтересованы наши воспитанники.

Обратив внимание на положительный опыт старших коллег, нами было принято решение открыть шахматный клуб и мини-кванториум на базе детского сада.

В современном мире, где наука и технологии играют ключевую роль, важно начинать знакомить детей с этими областями как можно раньше. Детский сад, как первая ступень образовательной системы, является идеальным местом для зарождения интереса к науке и технике. Интеграция детского мини-кванториума и шахматного клуба в дошкольное учреждение – это инновационный подход, направленный на развитие у детей творческого и логического мышления, исследовательских навыков и интереса к научным знаниям.

В нашем мини-кванториуме дети имеют возможность познакомиться с основами химии, физики, инженерных и информационных технологий в доступной форме для их возраста. Здесь ребята конструируют и строят легороботов, пробуют создавать игры в программе SMART, а также проводят различные лабораторные опыты и эксперименты.

Преимущества такого подхода очевидны: дети получают возможность выявлять свои таланты и способности в области науки и техники под руководством опытных педагогов. Они учатся работать в команде, решать сложные задачи и применять полученные знания на практике. Раннее знакомство с наукой помогает им лучше подготовиться к школе, где они смогут более уверенно и успешно изучать естественные науки.

Кроме того, мини-кванториум способствует развитию у детей любознательности, критического мышления и умения самостоятельно находить ответы на интересующие вопросы. Он стимулирует их творческий потенциал и помогает раскрыть свои таланты в области науки и техники.

Шахматный клуб в детском саду – это не просто развлечение или способ занять детей — это многогранный инструмент развития, который оказывает глубокое влияние на формирование личности ребенка, его когнитивных способностей и эмоционального интеллекта.

Прежде всего, шахматы – это мощный тренажер для ума. Они развивают логическое мышление, аналитические способности, умение прогнозировать и планировать. Каждая партия – это своеобразная головоломка, требующая от ребенка концентрации внимания, умения просчитывать ходы и принимать взвешенные решения. Регулярные занятия шахматами способствуют формированию стратегического мышления, которое пригодится детям не только в учебе, но и в повседневной жизни.

Кроме того, шахматы учат детей усидчивости и терпению. Шахматная партия может длиться довольно долго, и успех зависит от умения сохранять концентрацию и не поддаваться импульсивным решениям. Ребенок учится обдумывать каждый ход, оценивать риски и последствия, что способствует развитию самоконтроля и дисциплины.

Наши воспитанники ежегодно занимают призовые места в городском интеллектуальном конкурсе «Эрудиты» и в краевом конкурсе «Юный мастер» по компетенции «Инженерно-строительное дело», а с появлением мини-кванториума и шахматного клуба мы существенно расширим профориентацию дошкольников. И надеемся, что спустя годы имена наших воспитанников будут украшать новостные ленты, как победители краевых и федеральных олимпиад.

Таким образом, открытие шахматного клуба и мини-кванториума в детском саду помогло повысить качество дошкольного образования, дети стали активными, успешными и конкурентоспособными в современном мире. Это не просто представление дополнительной развлекательной активности, а продуманный шаг, направленный на развитие у детей критического мышления, логики и творческих способностей. Это возможность подготовить их к будущим вызовам и вдохновить на новые открытия. Потому, что человек — это звучит гордо и никакая техника не заменит живого мышления.

Литература

1. Ишмакова, М. С. Конструирование в дошкольном образовании в условиях введения ФГОС / М. С. Ишмакова // Всероссийский учебно-методический центр образовательной робототехники. - Москва: Маска, 2013.
2. Емельянова, Е. И. Исследовательская деятельность детей /Е.И. Емельянова // Ребенок в детском саду. - 2009. №3 – С.12-14.
3. Шапиро, А. И. Первая научная лаборатория: опыты, эксперименты, фокусы и беседы с дошкольниками / А.И. Шапиро. – Москва: СФЕРА, 2017. -128 с.

Поздеева К.А.,
научный руководитель – канд. пед. наук, доц. И.Н. Чичканова
(Бийский филиал им. В.М. Шукшина АлтГПУ, Бийск)

Формирование коммуникативных универсальных учебных действий младших школьников при изучении табличного умножения и деления

Аннотация. В статье рассматриваются возможности образовательной области «Математика» в развитии коммуникативного потенциала учащихся начальных классов. Автор анализирует специфику формирования коммуникативных универсальных учебных действий (далее - КУУД) в процессе освоения темы «Табличное умножение и деление». В работе представлены результаты исследования, доказывающие, что использование парной и групповой работы, а также приемов математической аргументации способствует не только прочному усвоению вычислительных навыков, но и развитию умения координировать совместную деятельность.

Ключевые слова: коммуникативные УУД, начальное образование, табличное умножение и деление, учебное сотрудничество, математическая речь.

Изучение математики в начальной школе сегодня рассматривается не только как процесс накопления предметных знаний, но и как важнейший ресурс для формирования универсальных учебных действий. Особое место среди них занимают коммуникативные УУД, включающие умение слушать и вступать в диалог, участвовать в коллективном обсуждении проблем, интегрироваться в группу сверстников и строить продуктивное взаимодействие.

Тема «Табличное умножение и деление» традиционно считается одной из самых трудоемких. Однако именно она предоставляет богатый материал для организации учебного сотрудничества. Как отмечалось на конференции по психолого-педагогическому сопровождению (Бийск, 2025), современный младший школьник нуждается в практике «живого» общения для преодоления трудностей абстрактного мышления.

В основу работы легли концепции Л.С. Выготского о социальной ситуации развития и работы А.Г. Асмолова по формированию УУД. Формирование коммуникативных действий при изучении умножения опирается на деятельностный подход: ученик осваивает смысл арифметических действий через объяснение своих действий партнеру, аргументацию выбора способа вычисления и совместный поиск закономерностей в таблице Пифагора.

В ходе опытно-экспериментальной работы было установлено, что традиционное заучивание таблицы в индивидуальном режиме часто ведет к дефициту коммуникации. На констатирующем этапе были выявлены следующие проблемы:

1. Слабая аргументация**:** учащиеся могут найти ответ, но затрудняются вербально объяснить алгоритм («почему мы заменили сложение умножением?»).
2. Низкий уровень кооперации: трудности при работе в парах (неумение слушать партнера, конфликтность при расхождении ответов).
3. Несформированность контрольно-оценочной функции: учащиеся не умеют проводить конструктивную взаимопроверку.

Для коррекции данных проблем была реализована система уроков, базирующаяся на следующих педагогических условиях:

- Организация учебного диалога. При выведении каждого нового «столбика» таблицы акцент делался на коллективном обсуждении: «Как удобнее считать?», «Какую закономерность заметил товарищ?». Это стимулировало использование математической терминологии в речи.
- Работа в динамических парах и малых группах. Использование приемов «Математическая эстафета» и «Консультант», где один ученик объясняет другому смысл действия деления через связь с умножением. Это обеспечивало переход от эгоцентрической позиции к учету мнения партнера.
- Рефлексивные приемы. Внедрение игровых ситуаций «Помоги Незнайке исправить ошибки», где требовалось не просто найти ошибку, а тактично и доказательно объяснить её сверстнику.

Таким образом, изучение таблицы умножения и деления обладает значительным потенциалом для развития коммуникативной компетентности. Формирование КУУД в процессе математической деятельности превращает механический процесс вычислений в осознанное интеллектуальное взаимодействие, что отвечает требованиям современных образовательных стандартов и способствует успешной социализации младших школьников.

Литература

1. Асмолов, А. Г. Как проектировать универсальные учебные действия в начальной школе: от действия к мысли / А. Г. Асмолов. – Москва: Просвещение, 2020.
2. Белошистая, А. В. Методика обучения математике в начальной школе / А. В. Белошистая. – Москва: Владос, 2004.
3. Цукерман, Г. А. Виды общения в обучении / Г. А. Цукерман. – Томск: Пеленг, 2023.
4. Тихоненко, А. В. К вопросу о формировании вычислительных навыков у младших школьников / А. В. Тихоненко // Начальная школа. – 2022. – № 4.

Поклонова О.С.,
(воспитатель МБДОУ «Детский сад № 93», Бийск)

Использование проектно-исследовательской деятельности в экологическом образовании детей младшего дошкольного возраста: из опыта работы

Аннотация. В данной статье представлен опыт работы в области экологического образования детей младшего дошкольного возраста посредством реализации исследовательских познавательных экологических проектов.

Ключевые слова: экологическое образование, исследовательский проект, младший дошкольный возраст.

Исследовательская деятельность в экологических проектах в детском саду — это форма активности ребёнка, направленная на познание свойств и связей объектов и явлений окружающего мира, а также освоение способов познания. Она помогает формировать основы экологической культуры, развивать познавательный интерес, наблюдательность, сравнивать, делать выводы и воспитывать бережное отношение к природе.

Одним из актуальных методов исследовательской деятельности является метод проектов. Экологические проекты дают детям возможность изучать мир природы, т.к. применяются разнообразные виды деятельности, а это, несомненно, вызывает у детей интерес, даёт возможность проявить себя, видеть результаты своей деятельности и делать выводы.

В нашем детском саду реализуются различные экологические проекты. Долгосрочные проекты длительностью до года позволяют наиболее полно изучить более обширные темы в мире природы. Краткосрочные индивидуальные проекты, рассчитанные на срок до 2 месяцев, дают возможность изучить более узкие темы в мире животных и растений.

Одним из первых проектов, реализуемых в группе детей младшего дошкольного возраста, был экологический исследовательский познавательный проект «Наши питомцы – белки дегу». Основные задачи проекта – это развитие осознанных представлений о нормах и правилах поведения в природе и привычек их соблюдения в своей жизнедеятельности, формирование экологически ценностных ориентаций в деятельности детей, воспитание ответственного отношения к природе, жизни.

В живом уголке нашего детского сада живут различные животные: белки дегу, крысы, шиншилла, рыбки, улитки, муравьи. В течение года наша группа в рамках проекта заботилась о белках дегу. Под руководством взрослых дети наблюдали за животными, изучали их поведение, кормили, оказывали посильную помощь в уборке и пр. А в зимний период регулярно выращивали специальную траву, чтобы белки получали свежий корм. Ежедневно дети ходили на экскурсию в живой уголок, чтобы позаботиться о своих любимцах. Регулярно проводились беседы о домашних животных, рассматривание иллюстраций, творческая деятельность и пр. Данный проект дал детям возможность проявить заботу о домашних животных, понять основные правила ухода за ними.

Ещё одним долгосрочным экологическим проектом был проект «Огород круглый год». В течение года реализовался данный проект на двух основных площадках: огород на территории детского сада и «огород на окне» в групповом помещении. Были поставлены следующие задачи: дать знания об овощных растениях и уходе за ними, об овощах и их пользе для человека; уточнить представления о труде взрослых, самостоятельно выполнять действия по уходу за огородом; воспитывать трудолюбие, бережное отношение к растениям; развивать интерес к развитию и росту растений; воспитывать любознательность и наблюдательность.

В ходе реализации проекта «Огород круглый год» дети младшего дошкольного возраста вместе со взрослыми сажали различные овощные и зерновые культуры, учились ухаживать за ними, наблюдали за их ростом и развитием, собирали урожай. Кроме того, разнообразные виды дополнительной деятельности позволили более полно получить знания об овощных растениях,

правилах ухода за ними и пользе здорового питания. Дети с удовольствием принимали участие в трудовой деятельности в огороде.

Следующий групповой познавательный проект – «Удивительные птицы». Экологический долгосрочный проект, направленный на формирование в детях осознанного взаимодействия с окружающим его большим миром природы посредством пополнения и обогащения знаний детей о птицах. В ходе реализации проекта дети смогли расширить знания детей о зимующих и перелетных птицах; сформировать представление о внешнем виде птиц, их повадках; проявить заботливое отношение к живой природе. В ходе проекта «Удивительные птицы» использовались разнообразные формы, методы и приемы работы. Это игровая деятельность, беседы, рассматривание иллюстраций, наблюдение, творческая деятельность, чтение художественной литературы, составление рассказов, проведение развлечений по тематике проекта. Большое значение имело сотрудничество с родителями в ходе реализации проекта: помощь в создании макетов и альбомов, изготовление кормушек и скворечников вместе с детьми, покупка корма для зимующих птиц и многое другое.

Реализация проекта «Удивительные птицы» рассчитана на удовлетворение любознательности детей, стремления их к изучению нового в мире природы, под руководством воспитателя дети смогли в системе узнать больше о разных птицах.

Кроме групповых долгосрочных проектов с некоторыми детьми были реализованы индивидуальные краткосрочные проекты по экологии.

Параллельно с проектом «Удивительные птицы» с одной из воспитанниц младшей группы был реализован индивидуальный экологический проект «Вкусняшки для пташки». Цель данного проекта - самостоятельно приготовить эко-кормушки для птиц и развешать их в парке.

С помощью воспитателя и родителей ребёнок изучил информацию о зимующих птицах и кормушках, самостоятельно с незначительной помощью взрослых приготовил эко-кормушки, которые повесилна деревьях в парке, а результатами своей работы поделился с детьми в детском саду.

Благодаря этому проекту не только его исполнительница, но и другие дети многое узнали о зимующих птицах в нашем городе, а также о том, как можно сделать простые эко-кормушки самостоятельно, чтобы помочь птицам не оставаться голодными.

Индивидуальный экологический проект «Витамины для зверюшек» являлся продолжением группового проекта «Наши питомцы – белки дегу». В ходе его реализации одна из воспитанниц младшей группы выращивала витаминную траву для домашнего кота и для питомцев живого уголка в детском саду. Данный проект позволил его исполнительнице и другим детям сделать выводы о том, как интересно самостоятельно заниматься трудовой деятельностью в природе, а самое главное, как полезна витаминная трава для домашних любимцев.

В первые годы своей жизни ребенок активно осваивает окружающий мир через практическое взаимодействие с предметами и явлениями. Исследование — это важная форма познавательной активности человека, проявляющаяся уже в раннем детстве. Исследования в проектной деятельности способствуют формированию у детей младшего дошкольного возраста познавательных процессов, развитию интеллектуальных способностей, проявлению любознательности и самостоятельности ребенка.

Литература

1. Веракса Н.Е., Веракса А.Н. Проектная деятельность дошкольников. Пособие для педагогов дошкольных учреждений. - Москва: МОЗАИКА-СИНТЕЗ, 2014. - 64с.
2. Как организовать проект с дошкольниками / авт.-сост. А.А. Сидорова. - Москва: ТЦ Сфера, 2016. - 128с.
3. Николаева С.Н. Экологическое воспитание младших дошкольников. Книга для воспитателей детского сада.-М.: Мозаика-синтез, 2004.-96с.

Полковникова В.С., Коновалова Д.В.,
научный руководитель – канд. пед. наук, ассоц. проф. Н.И. Бенеш
(НАО «Восточно-Казахстанский университет имени
Сарсена Аманжолова,
г. Усть-Каменогорск, Казахстан)

От удивления к вовлечению: как заинтересовать современных школьников на уроках русского языка

Аннотация. Статья посвящена проблеме формирования учебной мотивации и интереса младших школьников на уроках русского языка. Рассматриваются исторические и современные подходы к организации учебного процесса, включая взгляды Л.С. Выготского, К.Д. Ушинского, Я.А. Коменского и Ж.-Ж. Руссо. Особое внимание уделено активным и интерактивным методам, применяемым в педагогической практике: игровым приёмам, наглядным упражнениям, также в статье представлен опыт использования искусственного интеллекта и интерактивных платформ. Показано, как современные подходы помогают вовлечь учащихся в учебный процесс, развивать их речевую активность и самостоятельность, формировать положительное отношение к изучению русского языка. Статья ориентирована на педагогов начальной школы, методистов и исследователей в области образовательных технологий.

Ключевые слова: Русский язык, мотивация учащихся, интерес к обучению, младшие школьники, интерактивные методы, игровые приёмы, искусственный интеллект в образовании

Вопрос снижения учебной мотивации и трудностей в вовлечении учащихся в образовательный процесс в последние годы приобретает особую актуальность в педагогической практике.

Особенно остро данная проблема проявляется на уроках русского языка, которые традиционно воспринимаются учащимися как однообразные и требующие значительных усилий для усвоения правил, орфографических норм и грамматических конструкций. В педагогической практике нередко можно услышать утверждение о том, что современных детей «ничем не удивишь», а значит, заинтересовать их изучением такого предмета, как русский язык, становится всё сложнее.

Сторонники данной позиции указывают на то, что дети с раннего возраста погружены в цифровую среду, характеризующуюся высокой скоростью смены информации и яркой визуальной подачей. Постоянное взаимодействие с такими платформами, как TikTok и YouTube, формирует у учащихся так называемое «клиповое мышление», при котором снижается способность к длительной концентрации внимания. В результате традиционный урок, основанный на объяснении и выполнении однотипных упражнений, начинает восприниматься как скучный и незначимый. Снижается учебная мотивация, а сам процесс обучения уступает по привлекательности цифровым развлечениям.

Однако подобная точка зрения требует критического осмысления. Представляется, что проблема заключается не столько в особенностях современных детей, сколько в несоответствии применяемых педагогических подходов их образовательным потребностям. Современных школьников трудно заинтересовать не потому, что они утратили познавательный интерес, а потому, что традиционные методы обучения не учитывают специфику их восприятия и способы взаимодействия с информацией.

Практика показывает, что при использовании активных и интерактивных форм работы учащиеся демонстрируют высокий уровень включенности в учебный процесс. Если урок русского языка ограничивается лишь записью правил и выполнением стандартных упражнений, он действительно может вызывать у детей скуку и отторжение. Однако при включении элементов игры, диалога, проблемных заданий и творческой деятельности уровень вовлеченности значительно возрастает.

Таким образом, утверждение о том, что современных детей невозможно удивить, представляется скорее педагогическим мифом. Гораздо более обоснованным является положение о том, что современный урок русского языка требует переосмысления: от передачи знаний к организации активной речевой деятельности учащихся, в которой каждый ребёнок становится не пассивным слушателем, а участником образовательного процесса.

Мотивация является одним из ключевых факторов успешного обучения, определяющим направленность и активность учебной деятельности учащихся. Она представляет собой не механическое соединение цели с мотивом, а сложный продукт отражательных процессов, инициируемых потребностями, влечениями, желаниями и стремлениями личности. Мотивация выступает как качественное образование, объединяющее в себе как энергетические, так и регулятивные свойства, позволяя учащемуся осознавать мотив и прилагать волевые усилия для достижения поставленной цели [1]. Именно уровень сформированности учебной мотивации во многом определяет, насколько эффективно ученик будет включён в образовательный процесс и заинтересован в усвоении знаний.

Особую значимость проблема мотивации приобретает в младшем школьном возрасте, когда учебная деятельность становится ведущей и оказывает решающее влияние на развитие психики ребёнка. В этот период формируются основные познавательные процессы, закладывается отношение к обучению, а также развиваются навыки произвольного поведения и саморегуляции.

Значительный вклад в понимание роли мотивации в обучении внёс Лев Семенович Выготский, который подчёркивал необходимость опоры на интерес учащегося. По его мнению, «прежде чем призвать обучаемого к какой-либо деятельности, необходимо заинтересовать его», поскольку именно интерес становится отправной точкой познавательной активности. Кроме того, учёный отмечал, что в младшем школьном возрасте мышление выступает системообразующим фактором, влияющим на развитие других психических функций, которые постепенно осознаются и становятся произвольными [2]. Это подчёркивает важность создания таких условий обучения, при которых ученик не просто выполняет задания, а осмысленно включается в учебную деятельность.

Весь многовековой педагогический опыт позволяет утверждать, что интерес является одним из ключевых и наиболее благоприятных факторов организации эффективного обучения. Так, Ян Амос Коменский рассматривал интерес как важнейшее средство создания позитивной, «светлой» атмосферы учебного процесса. Жан-Жак Руссо, опираясь на естественный интерес ребёнка к окружающему миру, стремился выстраивать обучение, которое было бы доступным и внутренне привлекательным для учащегося.

Константин Дмитриевич Ушинский придавал интересу особое значение, рассматривая его как внутренний механизм, обеспечивающий успешность учения. Он подчёркивал, что обучение, лишённое интереса, снижает у ребёнка стремление к познанию, при этом акцентируя, что увлекательность не должна превращать учебный процесс в развлечение, а, напротив, должна поддерживать готовность к усилию и преодолению трудностей [3].

Развивая данные идеи, Галина Ивановна Щукина рассматривала учебную деятельность как высшую форму проявления познавательного интереса. По её мнению, интерес выступает мощным побудительным фактором любой деятельности, а организация обучения на основе активности и самостоятельности учащихся вызывает эмоциональный отклик и формирует положительное отношение к учёбе [4].

В современных условиях проблема формирования учебной мотивации осложняется расширением информационного пространства. У современных детей имеется доступ к большому объёму лёгкой, зачастую поверхностной информации, что снижает познавательную ценность школьных предметов в их восприятии. В результате традиционные приёмы, такие как игры, загадки или кроссворды, уже не всегда оказываются эффективными средствами привлечения внимания учащихся.

В связи с этим особую значимость приобретает задача создания эмоционально насыщенной образовательной среды. Важно не только обозначить тему урока, но и вызвать у учащихся личностный отклик, опираясь на их жизненный опыт и уже имеющиеся знания. Вопросы типа «Что вы уже знаете по этой теме?» или «Какие ассоциации у вас возникают?» позволяют активизировать познавательную деятельность учащихся и показать значимость изучаемого материала.

Таким образом, анализ психолого-педагогической литературы позволяет сделать вывод о том, что интерес и мотивация выступают ключевыми условиями эффективного обучения и познавательной активности учащихся. Вместе с тем в современных образовательных условиях традиционные подходы к организации учебного процесса уже не в полной мере обеспечивают необходимый уровень вовлеченности школьников, особенно на уроках русского языка.

В связи с этим особую актуальность приобретает поиск и внедрение таких методов и приёмов обучения, которые соответствуют особенностям восприятия современных детей и способствуют активизации их познавательной деятельности. Современный урок русского языка всё чаще ориентируется не только на передачу знаний, но и на создание условий для активного участия учащихся в процессе обучения, развития их речевой активности, самостоятельности и интереса к предмету.

Практика показывает, что наибольшую эффективность демонстрируют методы, основанные на взаимодействии, эмоциональной включенности и деятельностном подходе. К ним относятся игровые технологии, проблемное обучение, диалоговые формы работы, использование элементов творчества, а также различные интерактивные приёмы. Именно такие подходы позволяют превратить урок русского языка из процесса воспроизведения знаний в пространство активного познания и речевой деятельности.

В рамках данной статьи особое внимание будет уделено анализу современных методов и приёмов обучения русскому языку, используемых в педагогической практике, а также их влиянию на формирование учебной мотивации младших школьников. В качестве примеров будут приведены конкретные ситуации и приёмы из собственной педагогической практики авторов, а также опыт работы курирующих учителей, демонстрирующие, как современные подходы помогают вовлечь детей в учебный процесс.

Современные методы и приёмы на уроках русского языка

Опираясь на собственный педагогический опыт и наблюдения в процессе учебной практики, можно отметить, что активные и интерактивные методы обучения способны значительно повысить интерес и мотивацию младших школьников к изучению русского языка. Ниже представлены примеры приёмов и технологий, использованных нами на уроках второго класса.

1. Игра «Пеньки и грибы»

Во время изучения темы «Род существительных» был использован приём, реализующий игровой метод — «Пеньки и грибы». На пеньках были указаны категории рода: мужской, женский, средний. Учащиеся получали «грибы» с существительными и должны были распределить их по соответствующим пенькам.

Данный приём реализует игровой метод обучения и метод наглядности, позволяя детям наглядно закреплять правила определения рода существительных. Игровая форма способствует вовлечению учащихся, активной работе и эмоциональному отклику на учебный материал.

2. Приём «Мокрые слова»

Для закрепления темы «Имя существительное» использовался наглядный приём — «Мокрые слова». Внутри каждой салфетки маркером было написано существительное. Учащийся выбирал салфетку, окунал её в воду, и слово проявлялось, после чего ребёнок определял его род, число, а также различал собственные и нарицательные имена.

Данный приём сочетает игровой метод и метод наглядности, превращая повторение грамматического материала в активную и увлекательную деятельность, способствующую эмоциональному включению в урок.

3. Иллюстрация с оживлением через искусственный интеллект

Для знакомства с темой «Имя существительное» был разработан материал с использованием искусственного интеллекта. Была взята иллюстрация из учебника, на которой изображены дети, играющие в хоккей. Среди предметов присутствовали: солнце, щенок, шайба, клюшка, фонарь, птицы и другие.

Задача учащихся заключалась в том, чтобы найти на картинке имена существительные, определить их род, число. После выполнения задания картинка была «оживлена» с помощью ИИ, что вызвало у детей живой интерес и эмоциональное вовлечение в учебный процесс.

4. Интерактивная игра «Своя игра» через Canva и искусственный интеллект

Современные технологии позволяют создавать полноценные интерактивные игры на уроках русского языка. С помощью раздела ИИ на платформе Canva была разработана игра «Своя игра» для второго класса с пятью тематическими разделами: число, род, определение, подлежащее, сказуемое[5].

Класс делился на две команды. Дети поочерёдно выбирали категорию и количество баллов за вопрос, отвечали на задания и закрепляли изученные темы. В конце занятия подводились итоги, отмечались достижения команд, а ошибки обсуждались вместе с учащимися.

Данный приём сочетает игровой метод, групповую форму работы и использование технологий искусственного интеллекта, повышая мотивацию, вовлекая детей в совместную деятельность и способствуя закреплению грамматических знаний через интерактивное взаимодействие.

Таким образом, использование активных, наглядных и интерактивных методов на уроках русского языка демонстрирует, что современные школьники способны проявлять высокий уровень вовлеченности и интереса к учебному материалу. Игровые приёмы, наглядные упражнения и технологии искусственного интеллекта позволяют не только закреплять грамматические знания, но и развивать навыки самостоятельного мышления, критического анализа и сотрудничества в коллективе.

Полученные результаты подтверждают, что проблема «неудивляемости» современных детей не связана с утратой познавательного интереса, а обусловлена несоответствием традиционных методов обучения их особенностям восприятия и образовательным потребностям нового поколения.

В современных условиях «удивление» выступает не как самоцель, а как важный педагогический инструмент, позволяющий привлечь внимание учащихся и создать эмоциональный отклик. Однако именно через это первоначальное удивление формируется более глубокое и устойчивое вовлечение в учебную деятельность.

Из этого следует, что современный урок русского языка должен быть ориентирован не столько на стремление «удивить» учащегося, сколько на создание условий для его активного участия в образовательном процессе. Переход от удивления к вовлечению становится ключевым условием формирования устойчивой учебной мотивации, познавательного интереса и положительного отношения к изучению русского языка.

Литература

1. Ковалев В.И. Мотивы поведения и деятельности. М.: Наука, 1988.

2. Выготский Л.С. Психология развития ребенка. – М.: Эксмо, 2006.

3. Ярушина Н. Н. Формирования профессиональных интересов будущих специалистов. [Электронный ресурс]. — Режим доступа:https://student.zoomru.ru/pedagog/formirovaniya-professionalnyh-interesov-budushhih-specialistov/20591.158793.s9.html

4. Щукина Г.И. Активизация познавательной деятельности учащихся в учебной работе. – М.: Просвещение, 1979.

5. Canva [Электронный ресурс]. — Режим доступа: https://www.canva.com

Понькина М.А.,
научный руководитель – канд. пед. наук, доц. Е.Г. Новолодская
(Бийский филиал им. В.М. Шукшина АлтГПУ, Бийск)

Использование на уроках технологий смыслового и продуктивного чтения для развития читательской грамотности младших школьников

Аннотация. В данной статье раскрывается сущность читательской грамотности, описываются возрастные особенности ее развития у младших школьников, характеризуются методические особенности развития читательской грамотности младших школьников посредством использования на уроках технологий смыслового и продуктивного чтения. Выявляется эффективность использования технологий смыслового и продуктивного чтения в развитии читательской грамотности младших школьников.

Ключевые слова: читательская грамотность, младший школьник, технологии смыслового и продуктивного чтения, требования ФГОС НОО, литературное чтение.

Одним из требований Федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования (ФГОС НОО) является формирование функциональной грамотности обучающихся. Важной составной частью функциональной грамотности является читательская грамотность.

В ФГОС НОО читательская грамотность рассматривается, как способность человека 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 [7].

В современном обществе цифровизация и высокий темп жизни повышают значимость качественного чтения. Качественное чтение способствует личностному росту и конкурентоспособности человека. Технологии смыслового и продуктивного чтения способствуют качественному чтению: полноценному восприятию информации, формированию собственного мнения, развитию речи и мышления, активации воображения. Суть технологий заключается в активном взаимодействии читателя с текстом с целью осмысления содержания и использования полученной информации. От умения работать с информацией зависит формирование читательской грамотности.

Проблемой развития читательской грамотности занимались многие учёные, в том числе Н.Н. Светловская [5], А.А. Шматова [11], Г.А. Цукерман [9] и др. Факторы, влияющие на формирование читательской грамотности, раскрыты в работах М.А. Пинской[4], Т.В. Тимковой [6], И.Д. Фрумина [8] и др. Методические особенности использования технологий смыслового и продуктивного чтения в начальной школе рассматривали Р.Н. Бунеев [1], Е.В. Бунеева [2], О.В. Чиндилова [10] и др.

В ходе изучения психолого-педагогической и методической литературы была выявлена проблема характеристики методических особенностей развития читательской грамотности младших школьников посредством использования на уроках технологий смыслового и продуктивного чтения. Современные учебно-методические комплекты по литературному чтению для начальной школы обладают значительным потенциалом с точки зрения развития читательской грамотности у обучающихся. Анализ учебников по литературному чтению для начальной школы показал, что их содержание нацелено на развитие различных читательских умений. Но, с нашей точки зрения, недостаточно упражнений с использованием технологий смыслового и продуктивного чтения.

В МБОУ «СОШ № 4 им. В.В. Бианки» г. Бийска Алтайского края в 4-х классах была проведена опытно-экспериментальная работа по развитию читательской грамотности младших школьников посредством использования на уроках технологий смыслового и продуктивного чтения.

На констатирующем этапе работы для определения уровня развития читательской грамотности у младших школьников использовалась методика О.Б. Панковой «Диагностика читательской грамотности» [3]. Результаты диагностики показали, что в контрольной группе высокий уровень развития читательской грамотности составил 12%, в экспериментальной – 14%. Средний уровень был выявлен у 52% в контрольной и 51% в экспериментальной группе. Низкий уровень составил в контрольной группе 36%, в экспериментальной группе – 35%. Таким образом, у большинства учащихся контрольной и экспериментальной групп преобладает средний уровень развития читательской грамотности.

На формирующем этапе опытно-экспериментальной работы. с сентября 2025 г. по февраль 2026 г., было проведено 35 уроков по литературному чтению, на каждом из которых использовался комплекс заданий, включающих приемы технологий смыслового и продуктивного чтения. Они были направлены на развитие разных групп читательских умений:

- находить и извлекать информацию: «Тонкие и толстые вопросы», «Знаю, узнал, хочу узнать», чтение с пометками, создание диафильма, кластера;

- интерпретировать и интегрировать информацию: «Тонкие и толстые вопросы»; чтение от лица героя, диалог с автором, создание диафильма, кластера, «Ромашка Блума»;

- осмысливать и оценивать содержание и форму текста: чтение от лица героя, «Тонкие и толстые вопросы», чтение с пометками, концептуальная беседа, диалог с автором, маркировка текста, создание диафильма, кластера.

Например, на уроке «Историческая обстановка как фон создания произведения (на примере былины Ильины три поездочки)» учащиеся работали с текстом былины и ставили знаки на полях. Знак «v» часто ставили рядом с понятием «былина», описанием внешнего вида героя, кличкой коня богатыря, описанием богатства. Новая информация для школьников: описание убранства терема на Руси, суть поездок и указательного камня, значение некоторых слов. Знаком «-» ребята отмечали события, которые происходили с главным героем или с моментами описания силы богатыря. Знаком «?» отмечали слова незнакомого значения (чаще устаревшие слова). После маркировки было проведено обсуждение и выполнена словарная работа. При проведении рефлексии сделали вывод, что индивидуальный подход при выполнении задания повышает мотивацию к работе на уроке, и улучшает понимание текста.

На уроке «Работа со стихотворением С.А. Есенина «Берёза»: средства выразительности в произведении» учащиеся определили ключевое понятие (средства выразительности) и разместили его в центре макета березы. Далее на макете в разном формате выделяли: ФИО автора, название произведения, жанр, главная мысль. Затем в процессе чтения учащиеся дополняют кластер конкретными примерами по каждой группе средств выразительности. На основе получившегося кластера проводилась итоговая беседа. Учащиеся анализировали связи между элементами, делали выводы. При проведении рефлексии был сделан вывод, что визуальная группировка информации помогла учащимся лучше запомнить материал и проанализировать его. Готовая работа стала опорой для итоговой беседы.

На уроке «Характеристика положительных и отрицательных героев, примеры превращений и чудес в сказке А.С. Пушкина «Сказка о царе Салтане, о сыне его славном и могучем богатыре князе Гвидоне Салтановиче и о прекрасной царевне Лебеди» использовался прием «чтение от лица героя». Учащиеся читали от лица каждого героя. При проведении рефлексии был сделан вывод, что задание на основе данного приема помогает учащимся лучше понять поступки, настроение и чувства героев. Ребятам было интересно передавать во время чтения подходящую выразительность речи, что повышало интерес к работе над произведением.

Повторная диагностика на контрольном этапе эксперимента дала следующие результаты: показатели низкого уровня развития читательской грамотности в экспериментальном классе снизились с 35% до 17%, а в контрольном классе снизились с 36% до 27%; средний уровень в экспериментальном классе понизился с 51% до 45%, и в контрольном классе – с 52% до 42%;

показатели высокого уровня развития читательской грамотности в экспериментальном классе повысились с 14% до 38% , а в контрольном классе с 12% до 31% .

Таким образом, разработанный и реализованный комплекс заданий по развитию читательской грамотности младших школьников посредством использования на уроках технологий смыслового и продуктивного чтения является эффективным и практически значимым.

Литература

1. Бунеев, Р.Н. Развитие общеучебных умений / Р.Н. Бунеев, Е.В. Бунеева, А.А. Вахрушев // Начальная школа плюс. До и после, 2006. – №12. – С. 3-5.

2. Бунеева, Е.В. Технология продуктивного чтения: её сущность и особенности использования в образовании детей дошкольного и школьного возраста / Е.В. Бунеева, О.В. Чиндилова. – Москва: Баласс, 2014. – 43 с.

3. Панкова, О.Б. Литературное чтение. Диагностика читательской грамотности 4 класс / О.Б. Панкова. – Москва: Экзамен, 2017. – 59 с.

4. Пинская, М.А. Анализ учебных пособий для начальной школы / М.А. Пинская // Вопросы образования, 2013.– № 1. – С. 137-161.

5. Светловская, Н.Н. Обучение чтению и законы формирования читателя / Н.Н. Светловская // Начальная школа. – 2003. – № 1. – С. 11-18.

6. Тимкова, Т.В. Может ли школа влиять на уровень читательской грамотности младших школьников: по материалам анализа результатов PIRLS-2006 / Т.В. Тимкова, М.А. Пинская, О.Л. Обухова. // Вопросы образования. – 2009. – № 2. – С. 151-185.

7. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования (утвержден приказом Минобрнауки России от 31 мая 2021 г. № 286). – Москва: Министерство просвещения и науки РФ, 2021. – 29 с.

8. Фрумин, И.Д. Универсальные компетентности и новая грамотность: от лозунгов к реальности / И.Д. Фрумин. – Москва: Издательский дом Высшей школы экономики, 2020. – 472 с.

9. Цукерман, Г.А. Оценка читательской грамотности / Г.А. Цукерман, Г.С. Ковалева. – Москва: БЕК, 2011. – 198 с.

10. Чиндилова, О.В. Технология продуктивного чтения как образовательная технология деятельностного типа / О.В. Чиндилова, Е.В. Бунеева // Начальная школа плюс. До и После, 2012. – № 8. – С. 3-9.

11. Шматова, А.А. Формирование читательской компетентности младших школьников на уроках литературного чтения / А.А. Шматова // Педагогическое призвание: сборник статей II международного научно-методического конкурса, 2020. – С. 123-127.

Попова О.В.,
доктор пед. наук, профессор кафедры педагогики и психологии
(Бийский филиал им. В.М. Шукшина АлтГПУ, Бийск)
Миронова В.А.,
студентка, Бийский филиал им. В.М. Шукшина АлтГПУ, Бийск)

Развитие творческих способностей младших школьников посредством театрализованной деятельности

Аннотация. В статье рассматривается развитие творческих способностей младших школьников через театрализованную деятельность. Подчёркивается значимость творческого

мышления для успешной учёбы и социальной адаптации. Описаны теоретические аспекты и результаты опытно-экспериментальной работы, показавшей эффективность театрализованных методик: у детей значительно повысился уровень креативности. Статья адресована педагогам и психологам, работающим над развитием творческих навыков у школьников.

Ключевые слова: творческие способности, младшие школьники, театрализованная деятельность, развитие мышления, воображение, коммуникативные навыки, эмоциональная выразительность, педагогические методики, эксперимент, креативность.

Развитие творческих способностей младших школьников является одной из актуальных задач современной педагогики. В условиях быстро меняющегося мира и развития технологий способность к творческому мышлению становится важным компонентом успеха как в учебной деятельности, так и в последующей социальной адаптации. По мнению Д.Б. Богоявленской, необходимость формирования и развития творческих способностей у младших школьников определена установками на практическую направленность личности, проявление ею творческой индивидуальности, опираясь на концептуальные психологические принципы воспитания и обучения творческой личности. Творческие способности содействуют развитию у детей гибкости мышления, инициативности, умению находить нестандартные решения и выражать свои мысли оригинальным образом [2].

Театрализованная деятельность выступает эффективным средством развития творческих способностей младших школьников. Игровой характер театра позволяет создавать ситуацию эмоционального включения, стимулирует воображение, формирует коммуникативные навыки и развивает умение работать в коллективе. Использование театрализованных методик в школьном образовании способствует не только развитию творческого потенциала, но и формированию ценностных ориентаций, уверенности в себе и эмоциональной компетентности ребёнка [4].

На сегодняшний день в российской и зарубежной литературе существует множество подходов к пониманию, что же такое творческие способности, каковы цели и способы их развития. Так, творческие способности – это динамическая система личностных качеств, которая позволяет человеку создавать новое, решать нестандартные задачи и самовыражаться в различных видах деятельности [3]. К особенностям развития творческих способностей младших школьников относится активное развитие мышления и воображения, переход от игровой деятельности к учебной, развитие мотивации и интереса к творчеству, формирование навыков разнообразного мышления, влияние среды и педагогического подхода, особенности психического развития. В младшем школьном возрасте наблюдается постепенное развитие саморегуляции и контроля над деятельностью, что помогает детям осознанно подходить к творческим задачам [3].

Театрализованная деятельность в младшем школьном возрасте создаёт условия для комплексного развития творческих способностей за счёт вовлечения воображения, формирования гибкости мышления, коммуникативных умений и эмоциональной выразительности. Это делает её одним из самых эффективных и естественных способов стимулировать творческое мышление и самовыражение детей.

В экспериментальном исследовании принимали участие 48 учащихся 2-х классов: учащиеся 2 «А» (контрольный класс) и ученики 2 «Б» (экспериментальный класс) классов, по 24 человек соответственно. Примерный возраст детей 8-9 лет.

Опытно-экспериментальная работа проводилась нами в три этапа:

1) Констатирующий этап. В задачи данного этапа входило подбор диагностических методик для выявления уровня творческих способностей младших школьников, проведение диагностики, анализ полученных результатов и формулировка выводов.

2) Формирующий этап. Целью формирующего этапа эксперимента является развитие творческих способностей младших школьников. Задачи: спроектировать и реализовать комплекс

мероприятий театрализованной деятельности, направленный на развитие творческих способностей младших школьников.

3) Контрольный этап. Цель контрольного этапа: выявить уровень сформированности творческих способностей младших школьников после проведения формирующего этапа эксперимента. Задачи: провести повторную диагностику уровня сформированности творческих способностей младших школьников, обработать и проанализировать результаты повторной диагностики, сделать выводы.

Для выявления уровня сформированности творческих способностей младших школьников была использована методика изучения и развития творческого потенциала. Данная методика представляет собой комплексную модификацию теста Торренса, выполненную О.П. Мотковым, для применения психологами и педагогами

Данные констатирующего этапа показали, что более половины обучающихся контрольного и экспериментального классов имеют низкий и средний и низкий уровни сформированности творческих способностей.

Полученные результаты констатирующего этапа опытно-экспериментальной работы ярко продемонстрировали необходимость проведения работы, по развитию творческих способностей младших школьников.

Был составлен тематический комплекс мероприятий театрализованной деятельности по развитию творческих способностей обучающихся экспериментального класса. В основе лежат разработки А.Б. Никитиной, И.А. Генераловой и Э.Г. Чуриловой [6]. Содержание мероприятий театрализованной деятельности было направлено на развитие творческого воображения в совокупности с выделенными показателями: художественно-эстетический опыт, также учит детей воссоздавать конкретные образы, использовать средства выразительности, проявлять эмпатию (чувствовать эмоции героя, определять характер его взаимоотношений) и оригинальность.

Результаты контрольного этапа эксперимента показали, что в экспериментальном классе количество младших школьников на низком уровне креативности уменьшилось на 50% по сравнению с количеством школьников на этом же уровне констатирующего этапа. Эти обучающиеся с низкого уровня перешли на средний уровень, показатели которого увеличились на 13%, потому что 33% обучающихся с этого уровня перешли на высокий уровень.

Результаты контрольного этапа контрольного класса так же показали незначительную динамику показателей по сравнению с экспериментальным классом.

Таким образом, данные показатели свидетельствуют об эффективности театрализованной деятельности в развитии творческих способностей младших школьников.

Литература

1. Арюкова, Н.В. Особенности развития творческих способностей в младшем школьном возрасте / Н. В. Арюкова, В. Н. Попова, Я. Н. Вицкова // Молодой ученый. – 2023. – № 14 (461). – С. 289-292.

2. Богоявленская, Д.Б. Одаренность: природа и диагностика / Д.Б. Богоявленская, М.Е. Богоявленская. – Москва: АНО «ЦНПРО», 2013. – 208 с.

3. Дубровина, И.В. Младший школьник: развитие познавательных и творческих способностей / И. В. Дубровина. – Москва: Академия, 2019. – 360 с.

4. Павленко, С.В. Развитие творческих способностей у детей средствами театрализованной деятельности / С. В. Павленко // Молодой ученый. – 2019. – № 37 (275). – С. 155-156.

5. Турыгина, И.Н. Инновационная модель театрализованной деятельности: музыкально-театрализованные квесты и сказки на основе творческого взаимодействия педагогов с детьми / И. Н. Турыгина // Молодой ученый. – 2024. – № 4 (503). – С. 207-209.

6. Чурилова, Э.Г. Методика и организация театральной деятельности дошкольников и младших школьников / Э. Г. Чурилова/ – Москва: Владос, 2011. – 160 с.

Потапова А.Е.,
научный руководитель – канд. пед. наук, доц. Г.С. Петрищева
(Бийский филиал им. В.М. Шукшина АлтГПУ, Бийск)

Формирование патриотической воспитанности младших школьников посредством краеведческой работы

Аннотация: статья посвящена актуальной проблеме патриотического воспитания младших школьников в контексте требования Федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования. В статье представлен комплекс практических мероприятий патриотической направленности с опорой на краеведческий материал о Бийске и Алтайском крае.

Ключевые слова: патриотическая воспитанность, краеведческая работа, начальная школа, педагогические условия, воспитательный потенциал, социокультурная среда.

В современных условиях развития российского образования одной из приоритетных задач является воспитание у младших школьников чувства патриотизма, уважения к истории и культуре своего народа. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования (далее ФГОС НОО) определяет гражданско-патриотическое воспитание как неотъемлемую часть духовно-нравственного развития личности, подчёркивая важность формирования у детей представлений о малой родине, её традициях, культурных и исторических ценностях [1].

Краеведческий материал — это совокупность знаний, сведений, традиций, связанных с родным краем, его природой, историей, культурой, выдающимися людьми и событиями. Использование краеведческого материала в образовательном процессе позволяет: формировать у детей чувство любви и уважения к своей малой родине; развивать интерес к истории и культуре родного края; воспитывать гордость за достижения земляков и осознание своей причастности к судьбе Отечества; способствовать развитию познавательной активности и исследовательских умений [2]. В ходе работы по данной теме поставили перед собой следующие цель и задачи:

Цель: создание условий для формирования патриотической воспитанности младших школьников посредством краеведческой работы.

Задачи:

1. Теоретические обосновать эффективность использования краеведческого материала как средства патриотического воспитания младших школьников с опорой на требования ФГОС НОО.

2. Формировать патриотическую воспитанность младших школьников к своей малой родине и своему народу.

3. Разработать комплекс мероприятий патриотической направленности с опорой на краеведческий материал о Бийске и Алтайском крае (история, культура, выдающиеся земляки), адаптированный для младших школьников.

В соответствии с современными требованиями ФГОС в рамках патриотического воспитания с опорой на краеведческий материал о Бийске и Алтайском крае с младшими школьниками на практике были реализован ряд мероприятий.

Музыкально-патриотическое направление: на уроках музыки школьники разучивали песни, связанные с военной историей региона, и обсуждали их контекст; слушали песни, популярные в Алтайском крае в годы войны; готовили тематические выступления с комментариями о местной истории. Остановимся на конкретных примерах песен и связи их с краеведческим материалом:

«Катюша» - во время изучения песни говорили о том, что в Бийске в годы Великой Отечественной войны работали эвакуированные предприятия, выпускавшие продукцию для фронта. Многие бийчане уходили добровольцами на фронт под звуки этой песни.

«Синий платочек» - обсуждали, как в тылу, в том числе в Бийске, женщины и подростки

заменяли ушедших на фронт мужчин на заводах и в колхозах; песня была популярна в госпиталях, развёрнутых в зданиях школ и учреждений.

«Алёша» - связывали с памятью о бийчанах, погибших на фронте; вспоминали, что из города на фронт ушли десятки тысяч человек, многие не вернулись.

«Здравствуй, Родина моя!» – пели, говоря о красоте Алтая: горах, реках (Бия, Катунь), лесах; подчёркивали, что защищать Родину – значит и беречь родную природу.

Музыкальная гостиная «Песни, с которыми мы победили»: дети исполняли песни и рассказывали, как Бийск жил в годы войны (эвакуация заводов, работа госпиталей, помощь фронту); использовали фото из городского архива, записи воспоминаний ветеранов Бийска.

Тематические праздники:

Праздник ко Дню защитника Отечества «Мой папа – лучше всех!» проводился на базе школы с приглашением отцов, дедов, ветеранов Вооружённых Сил; в программе – семейные эстафеты: «Сбор вещмешка», «Переправа», «Передача донесения».

На стендах фотовыставки «Бийчане - защитники Отечества» портреты участников ВОВ, локальных войн, современных военнослужащих из Бийска; дети готовили рассказы о своих родственниках-защитниках, в т.ч. о земляках – Героях Советского Союза из Алтайского края.

Мероприятия ко Дню Победы:

Торжественная линейка у Мемориала Славы в Бийске (возложение цветов, минута молчания, выступление школьного хора с песнями «Катюша», «День Победы»).

Встреча с ветеранами и военнослужащими: приглашали родителей-военнослужащих, а также ветеранов локальных конфликтов из Бийска; они рассказывали о преемственности воинских традиций.

Инсценировки «Письма с фронта»: школьники читали подлинные письма бийчан с фронта (из фондов Бийского краеведческого музея им. В.В.Бианки), сопровождали чтением песен тех лет.

Презентация «Песни Победы: Бийск 1941-1945» фото и аудиоматериалы о работе эвакуированных предприятий, госпиталей, жизни города, звучали песни, популярные среди бийчан в военные годы.

Познавательные и творческие занятия:

Цикл занятий «Песни о войне и о Родине: Алтайский контекст»: разбирали, как понятие Родины звучит в песнях и стихах алтайских поэтов (например, стихи Роберта Рождественского, уроженца Алтайского края); слушали и обсуждали песни, популярные в Сибири в военные годы; составляли «песенную карту» Алтайского края: какие песни пели в деревнях, на заводах, в госпиталях.

Создание мультимедийных проектов: презентация «Бийск в годы Великой Отечественной войны»: эвакуация заводов, работа госпиталей, вклад школьников в помощь фронту (сбор металлолома, лекарственных трав, помощь семьям фронтовиков); видеоролик «Памятники Бийска – память о войне» мемориал Славы, памятники воинам-бийчанам, памятные доски на шпиках.

Творческие работы: альбомы «Герои-земляки», биографии Героев Советского Союза из Бийска и Бийского района, их подвиги; стенгазеты «Моя семья в годы войны»: рассказы детей о прадедах-фронтовиках, тружениках тыла из Бийска и сёл Алтайского края; фотовыставка «Бийск сегодня – город трудовой доблести»: современные фото города, его предприятий, парков, школ; обсуждение, как сохранить память о прошлом в настоящем.

Социально-патриотические акции: конкурс рисунков «Мой Бийск – город памяти»: изображения памятников, улиц, зданий, связанных с военной историей (госпитали, заводы, школы военных лет); конкурс сочинений и стихов «Я - бийчанин»: размышления о малой родине, её истории, героях, природе Алтая; включение тем «Что значит быть патриотом сегодня?»

Благоустройство памятных мест: уборка территории у Мемориала Славы, памятников воинам-землякам в микрорайонах Бийска; посадка деревьев в «Алее памяти» в одном из парков города.

Акции помощи: «Письмо ветерану»: школьники писали письма благодарности ветеранам

Бийска, сопровождали их рисунками и стихами; «Подарок ветерану»: изготовление сувениров; участие в общегородских акциях ко «Дню Победы»: «Георгиевская ленточка», «Бессмертный полк» (с портретами бийчан-фронтовиков).

В результате проведённой работы у младших школьников отмечено проявление устойчивого интереса к истории и культуре родного края; развитие чувства гордости за свою страну, малую родину и семью; воспитание уважения к защитникам Отечества, ветеранам и старшему поколению; приобретение начальных знаний о событиях Великой Отечественной войны и значении патриотических символов; развитие навыков командной работы, взаимопомощи, творческого самовыражения; укрепление семейных ценностей и вовлечение родителей в образовательный процесс.

Систематическая работа по формированию патриотической воспитанности младших школьников посредством краеведческой работы способствует развитию у детей чувства сопричастности к истории и культуре своего народа; формированию устойчивых нравственных ориентиров; воспитанию уважения к старшим, памяти о защитниках Отечества; развитию коммуникативных и исследовательских навыков.

Использование краеведческого материала в образовательном процессе — эффективный инструмент формирования патриотической воспитанности младших школьников. Такой подход соответствует требованиям ФГОС НОО и способствует всестороннему развитию личности ребёнка, воспитанию ответственного гражданина России.

Литература

1. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования: утвержден приказом Министерства просвещения Российской Федерации от 31 мая 2021 г. № 286. – Москва: Просвещение, 2021. – 46 с.

2. Данилова, Л.Н. Краеведческая работа в начальной школе/ Л.Н. Данилова // Начальная школа. – 2018. – №5. – С. 15-21.

3. Загребаева, Л.М. Формирование патриотического сознания школьников средствами краеведения/ Л.М. Загребаева // Педагогическое образование и наука. – 2019. – №3. – С. 87-91.

Прохорова К.С.,
научный руководитель – канд. филол. наук, доц. М. А. Ковалёва
(Бийский филиал им. В. М. Шукшина АлтГПУ, Бийск)

Конкурсы чтецов как средство нравственного воспитания младших школьников

Аннотация. В статье рассматривается воспитательный потенциал конкурсов чтецов и литературного творчества в контексте духовно-нравственного развития обучающихся начальной школы. На основе личного опыта участия автора в конкурсах различного уровня анализируются этапы внутренней работы младшего школьника над поэтическим текстом. Делается вывод о значимости конкурсной деятельности для формирования эмпатии, гражданской идентичности и ценностных ориентиров обучающихся.

Ключевые слова. Нравственное воспитание, младшие школьники, конкурс чтецов, литературное творчество, эмпатия, внеурочная деятельность, личностные результаты.

В современной системе начального общего образования одной из приоритетных задач является формирование у обучающихся не только предметных знаний и умений, но и устойчивых нравственных ориентиров, составляющих основу личности гражданина Российской Федерации. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования прямо

указывает на необходимость достижения таких личностных результатов, как формирование основ российской гражданской идентичности, развитие этических чувств, доброжелательности и эмоционально-нравственной отзывчивости [1]. В Концепции духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России подчёркивается, что воспитание должно быть ориентировано на формирование у ребёнка способности к нравственному выбору и развитие чувства сопричастности к судьбе Отечества [2]. В этом контексте особую значимость приобретают формы внеурочной деятельности, которые позволяют воздействовать на эмоционально-ценностную сферу личности младшего школьника, и одним из наиболее эффективных инструментов здесь выступает конкурс чтецов.

Конкурс чтецов традиционно воспринимается в школьной практике как мероприятие, направленное на развитие техники речи, памяти и артистических способностей обучающихся. Однако при более глубоком рассмотрении становится очевидным, что его воспитательный потенциал значительно шире и напрямую связан с процессом нравственного становления личности. Это утверждение основывается на анализе личного опыта автора настоящей статьи, полученного в ходе многократного участия в конкурсах чтецов и литературного творчества различного уровня, среди которых: районный фестиваль детского литературно-художественного творчества «Цветные тайны» памяти поэта и журналиста Геннадия Верёвкина (номинации «Собственное сочинение» и «Художественное чтение»), конкурс «Неисчезающая память», посвящённый 80-летию Великой Победы, открытый городской поэтический конкурс «Первое слово» в г. Барнауле, а также конкурс сочинений «Без срока давности». Каждое из этих событий становилось для автора не просто соревнованием, а этапом личностного роста и осмысления ключевых нравственных категорий.

Анализируя собственный путь участника конкурсного движения, можно выделить несколько этапов внутренней работы, которую проделывает младший школьник при подготовке к конкурсу чтецов. Первый этап — выбор произведения — уже сам по себе является актом ценностного самоопределения. Ребёнок, знакомясь с поэтическими текстами, интуитивно или осознанно останавливается на том, который вызывает у него наиболее сильный эмоциональный отклик. Это может быть стихотворение о природе родного края, о семье, о военном подвиге или о дружбе. В этот момент происходит первичное соотнесение собственных чувств с чувствами лирического героя, что является основой для развития эмпатии — способности к сопереживанию, признанной в психологии одной из базовых составляющих нравственного сознания [3].

Второй этап — работа над текстом — представляет собой углублённое погружение в смысловую ткань произведения. Чтобы прочитать стихотворение выразительно, недостаточно просто выучить его наизусть; необходимо понять, что именно хотел сказать автор, какие эмоции он вложил в строки, как меняется настроение от первой строфы к последней. В процессе этой работы ребёнок невольно ставит себя на место лирического героя, проживает его радость или боль, что способствует формированию нравственных чувств. Особенно ярко это проявляется при работе с военной поэзией: строки о мужестве защитников Родины, о горечи утрат и радости Победы, пропущенные через собственное сердце, становятся для юного чтеца не абстрактной историей из учебника, а личным переживанием, формирующим уважение к прошлому своей страны и чувство сопричастности к судьбе народа. Схожий механизм нравственного развития запускается и при участии в конкурсах сочинений на историко-патриотическую тематику. Показательным в этом отношении является опыт автора, связанный с победой в районном конкурсе сочинений «Без срока давности». Работа над текстом, посвящённым сохранению памяти о трагических событиях истории Отечества, потребовала не только изучения фактического материала, но и глубокого эмоционального погружения в тему, осмысления таких категорий, как долг перед прошлым, ценность человеческой жизни и ответственность нынешнего поколения перед будущим. Этот опыт подтверждает, что младший школьник способен к серьёзной нравственной рефлексии, если тема предложена ему в доступной и личностно значимой форме, а участие в конкурсе становится для него не формальным мероприятием, а событием внутренней жизни.

Третий этап — публичное выступление — завершает процесс, переводя внутреннюю работу во внешний план. Выход на сцену перед зрителями и жюри требует от ребёнка не только владения техникой речи, но и определённого мужества, умения справиться с волнением, достойно представить выбранное произведение и, что не менее важно, с уважением отнестись к выступлениям других участников. Таким образом, конкурсная ситуация создаёт условия для воспитания волевых качеств, самообладания и уважения к чужому труду.

Отдельного внимания заслуживает номинация «Собственное сочинение», опыт участия в которой был получен автором на фестивале «Цветные тайны». Создание поэтического текста требует от ребёнка ещё более глубокой рефлексии: он не просто интерпретирует чужой замысел, а самостоятельно формулирует свои мысли и чувства, облекая их в художественную форму. В процессе написания стихотворения о семье, о родном городе или о значимом событии младший школьник вынужден обратиться к собственному внутреннему миру, определить, что для него действительно важно и ценно. Этот опыт самовыражения и самоанализа является мощным катализатором нравственного развития.

Таким образом, конкурс чтецов и литературного творчества может рассматриваться не только как средство развития речи и творческих способностей обучающихся, но и как эффективный инструмент духовно-нравственного воспитания. Подготовка и участие в конкурсе создают уникальные условия для проживания ребёнком нравственных чувств, для осмысления таких категорий, как добро, справедливость, любовь к Родине и уважение к её истории. Задача педагога в этом процессе — не сводить конкурс к формальному отбору лучших исполнителей, а сопровождать каждого участника на всех этапах работы, помогая ему раскрыть воспитательный потенциал поэтического слова и обрести личностные смыслы в пространстве литературы**.**

Литература

1. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования / Утв. приказом Министерства просвещения РФ от 31 мая 2021 г. № 286. – URL: https://fgos.ru (дата обращения: 14.04.2026).

2. Данилюк А.Я., Концепция духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России. – Москва: Просвещение, 2009. – 24 с.

3. Кулагина И.Ю. Возрастная психология: развитие ребёнка от рождения до 17 лет. – Москва: Изд-во УРАО, 1999. – 176 с.

4. Степанов И.С., Психология личности: монография / Бийский пед. гос. ун-т им. В.М. Шукшина. – Бийск: РИО БПГУ им. В.М. Шукшина, 2005. – 90 с.

Романова Л.И.,
(учитель географии МБОУ
«Первомайская СОШ №2» Россия, с. Первомайское)

Организация сетевых игр как средство развития ИКТ- компетентности учащихся

Аннотация. В статье идет речь технологии проведения сетевых игр как возможности организации внеклассной деятельности, которая позволяет большому количеству команд принимать участие в играх. В основу организации игр положен принцип — «Играют все!». Игра в полной мере реализует потребность детей и подростков участвовать в интересной для него деятельности. Игры могут быть тематическими, расширять знания, полученные на уроках.

Ключевые слова: сетевые игры, внеклассная деятельность, команда, Интернет-технологи.

Информационная компетентность относится к числу основных целей образования, сформулированных в документах Правительства РФ. В понятие «информационная компетентность» вкладывается комплексное умение самостоятельно искать, отбирать нужную информацию, анализировать, организовывать, представлять, передавать ее; моделировать и проектировать объекты и процессы, реализовывать проекты, в том числе в сфере индивидуальной и групповой человеческой деятельности.

Стратегия модернизации образования предполагает, что в основу обновленного содержания общего образования будут положены «ключевые компетентности». Одними из основных компетентностей становятся информационные и коммуникативные компетентности.

Очень широкие возможности для внедрения ИКТ с целью активизации познавательной деятельности предоставляют внеклассные занятия. Внеклассная деятельность является одним из важных компонентов образовательного процесса.

Внеучебная работа – это те внеклассные занятия, которые ведутся главным образом в ученических коллективах на основе самоуправления, активности и самодеятельности учащихся при направляющей роли учителей, классных руководителей.

Познавательная деятельность во внеклассной работе предназначена для формирования познавательного интереса, положительной мотивации учения. Она является продолжением учебной деятельности с использованием иных форм.

Игровой деятельности принадлежит одно из ведущих мест в обучении мышлению и формировании познавательной активности. Ставя перед собой задачу, добиться у обучающихся активизации мышления, следует помнить, что существует множество взаимосвязанных путей ее решения. Одним из таких путей являются дистанционные образовательные игры.

В основу организации игр положен принцип — «Играют все!». Сетевая технология позволяет большому количеству команд принимать участие в играх. Почему игры приобретают такую популярность среди детей и подростков? Сегодня все устали быть зрителями — хочется быть участниками процесса и игра в полной мере реализует эту потребность детей и подростков. Кроме этого, игра — это хороший тренинг мышления и отложенной памяти.

В процессе организации игр учащийся перестает быть пассивным объектом, а становится активным субъектом образовательной деятельности.

На наш взгляд, это перспективная форма сотрудничества между школами. Она формирует активную позицию участника, а не зрителя, и в полной мере реализует эту потребность детей. Кроме этого, игра — это хороший тренинг, так как она учит:

– принимать решения и, может быть, даже неординарные;
– выслушивать мнение других и уметь настоять на своем, если считаешь его более правильным в данной ситуации;
– достойно не только выигрывать, но и проигрывать;
– радоваться не только собственным успехам, но и успехам других.

Возможные технологии проведения сетевой дистанционной игры

Тематика игр рассматривается в начале учебного года. Разрабатывается положение и выставляется на Google карте. За это время команды могут подготовиться, прочитать книги, посмотреть справочники, энциклопедии, сайты в Интернете, собрать команду. Обязательным условием является наличие руководителя команды, им может быть учитель предметник или классный руководитель.

Основная цель сетевых игр: стимулирование познавательного интереса учащихся к решению нестандартных задач с помощью Интернет-технологий; повышение информационной культуры участников сетевого проекта посредством развития формально-логических навыков. С командой необходимо обсудить предметные области сетевой игры; сроки и время проведения; возраст участников и требования, которые предъявляемые к участникам игры; правила (положение) игры.

В начале игры команды вместе со своим руководителем подают заявку на участие в игре, затем координатор игры размещает выполненные задания к игре на карте. Оценивание заданий происходит самими командами, соперниками и жюри, а итоговый результат среднее арифметическое этих баллов. В игре добавляются бонусы, за правильный и оригинальный ответ на дополнительный вопрос.

Данная технология проведения сетевой игры даёт возможность поддерживать высокую активность участников, их игровой азарт на протяжении всей игры.

Кроме того, при организации таких игр необходимо обратить внимание на следующие аспекты. Как показала практика, команда должна состоять не более, чем из 6 – 8 человек.

При организации игр важную роль играет качество вопросов и заданий. Вопрос должен быть таким, чтобы на него было интересно отвечать, а после игры появилось желание самостоятельно узнать о предмете вопроса подробнее. Желательно включать в игру такие вопросы, ответы на которые участники могут найти только в каких-либо информационных источниках, например, в Интернете или школьной библиотеке, возможны задания на развитие логического мышления или сообразительности.

Планируя игру, рекомендуйте участникам определенное время на выполнение заданий, для того чтобы они «не сидели» над каким-либо заданием слишком долго, а выполняли другие задания.

Задания могут предоставляться как поэтапно, через равные промежутки времени, так и сразу всем объёмом.

В Бийском районе проводилась открытая сетевая игра в режиме Of-line: «Кинодебют». В 2017 году игра была посвящена году Экологии и проводилась два раза в год. Игра «ЭкоЯ» была посвящена 80-летнему Юбилею Алтайского края, в 2024 году Юбилею Бийскому району, Юбилею экологического турслёта в Бийском районе**.**

Данный проект является одним из сетевых проектов для школьников, направленных не только на развитие интереса к предметам естественнонаучного цикла, но и на формирование единого образовательного пространства района.

Проект вступил в силу в 2015- учебном году. Представленный сетевой проект разработан и реализован для учащихся 2-11 классов и педагогов образовательных учреждений районов.

Цель игры**:** способствовать развитию у школьников уважительного отношения к культурному наследию Алтайского края, внедрение и распространение современных инновационных образовательных технологий в практику образовательного процесса.

Задачи**:**

– формирование и развитие краеведческих знаний;

– творческое исследование и сбор материалов;

– представление собранных материалов;

– воспитание любви к родному краю;

– создание необходимых условий для выявления одарённых детей;

– внедрение информационно-коммуникационных технологий во внеурочную деятельность.

Подготовительный этап:

1. Формирование творческой группы проекта
2. Разработка (корректировка) положения игры.
3. Составление вопросов и заданий для проведения этапов.
4. Подготовка материалов для размещения на сайте игры.

Основной этап (проведение конкурса):

Форма проведения конкурса (проекта): сетевое заочное первенство

Условия конкурса: Конкурс проводится в 6 этапов. Конкурс посвящён году Кино

Сроки проведения: февраль – апрель 2026 г.

Порядок проведения конкурса

Сроки проведения игры

- регистрация команд (название команд), эмблема, девиз;
- конкурс: «Лента времени»;
- конкурс буклетов «Жанры кино»;
- конкурс презентаций «Киноартисты - уроженцы Алтайского края»;
- конкурс «Кино-переполох»;
- подведение итогов.

Оценивание конкурсных работ

За каждый этап участники могут набрать максимальное количество - 15 баллов. Учитывается правильность, полнота ответа и соответствие требованиям к оформлению.

Итоговый результат определяется суммой баллов по каждому этапу.

Промежуточные результаты размещаются на сайте игры через два дня после окончания этапа.

Окончательные итоги, рассылка грамот и сертификатов участия подводятся в мае-июне.

Реализация проекта позволила активизировать использование сети Интернет во внеклассной работе педагогов района, расширить кругозор учащихся, привлечь учащихся и педагогов к формированию единого образовательного пространства района, способствовать развитию коммуникационных навыков учащихся и педагогов посредством использования электронной почты, привлечь к участию в проекте участников за пределами района (Алтайский, Петропаловский, Троицкий, Солонешенский, Бийский, Целинный, Зональный, г. Бийск, г. Барнаул, Республика Алтай). Проект признан удачным, кроме того разрабатывается сайт данного проекта, который позволит расширить географию участников проекта и возможно сделать его региональным. Дети заинтересованы, приобщены к творческому поиску; и не только дети, но и их родители тоже; активизирована мыслительная деятельность каждого. Процесс становится нескучным, однообразным, а творческим.

В заключении хотелось бы отметить, что сетевые игры – это не экзамен, не проверка знаний – это, прежде всего, возможность заинтересовать ребенка новой информацией и стремление научить ребенка работать в группе, умению слышать и слушать товарищей по команде, научить диалогу и пониманию, научить пользоваться мобильной почтой, развивать культуру информационного общения.

Последние два года данное мероприятие проводилось в рамках Алтайского краевого отделения Русского географического общества, ТочкиРоста и при поддержке КАУ ДПО «Алтайский институт развития образования им. Адриана Митрофановича Топорова».

Литература

1. Собкин, В.С. Анализ факторов, влияющих на компетентность учащихся школ в сфере ИКТ / В.С. Собкин, Д.Н. Адамчук, М.Г. Руднев. 2011 Образовательный портал RusEdu/Article1022.html

2. Семёнов, А.Л. Качество информатизации школьного образования. Структура, уровни, способы оценки ИКТ – компетентности / А.Л. Семёнов //Вопросы образования, 2005, № 3. - С. 248-264.

Рыжкова Т.А.,
музыкальный руководитель МБОУ «Гимназия № 2», г. Бийск

Развитие музыкального восприятия у детей дошкольного возраста через использование игры на музыкальных инструментах

Аннотация. В статье рассматривается музыкальное восприятие как средство всестороннего развития и воспитания детей дошкольного возраста. Описываются успехи, достижения и трудности на примере детского исполнительства.

Ключевые слова: музыкальные инструменты, произведения, ритмические формулы, музыкальные впечатления, творческая активность, оркестр объединяет детей.

«Музыкальное воспитание — это не воспитание музыканта, а прежде всего воспитание Человека, воспитание доброго ума и сердца»

В.А. Сухомлинский

Одна из важных задач, стоящих перед обществом — воспитание гармонической личности. Это, прежде всего, формирование духовно - нравственной культуры, частью которой является музыкальное восприятие. Необходимо с раннего возраста создавать условия для общения ребёнка с музыкальным искусством, что способствует развитию его возрастных потребностей: двигательной активности, интереса к окружающему миру, эмоциональных чувств, воображения, творчества.

Музыкальное восприятие – это восприятие, направленное на постижение и осмысление тех значений, которыми обладает музыка как искусство, как особая форма отражения действительности, как эстетический художественный феномен. Слышать, воспринимать музыку – это значит различать её характер, следить за развитием образа: сменой интонаций, настроения.

Дошкольное детство — это самая благоприятная пора приобщения ребенка к миру прекрасного. Музыкальное восприятие является средством всестороннего развития и воспитания детей.

В нашем учреждении реализуется творческий проект «Играем, танцуем, поём» по развитию музыкального восприятия у детей дошкольного возраста через использование различных видов музыкальной деятельности. В рамках которого, знакомимся с одним из самых притягательных для детей видов музыкальной деятельности детского исполнительства – с игрой на музыкальных инструментах.

На примере старшей группы расскажу об успехах, достижениях и трудностях. Работа проводится организованно и последовательно 1 раз в неделю во вторую половину дня, применяются разнообразные методы и приёмы: показ видео роликов, иллюстраций, игрушек, использование музыкально-дидактических игр, детских музыкальных инструментов.

С помощью дидактического материала дети знакомятся с длительностями нот: четвертными и восьмыми – длинными и короткими звуками, с паузами, овладевают начальными знаниями по теории музыке. По общепринятым правилам в дошкольном учреждении: ТА – это длинные звуки (большие круги), ТИ – короткие (маленькие).

На магнитной доске выставляю ритмическую формулу из кругов. Желающий ребёнок из любого раздаточного материала (жуки, рыбки, солнышки, зайчики) выстраивает её, повторяя данный ритмический рисунок. Воспитанник проговаривает его, проигрывает на любом (по желанию) музыкальном инструменте (инструменты разложены на столе). Затем все дети закрепляют ритмическую формулу, прохлопывая рисунок по коленям, в ладоши. Другой ребёнок выкладывает новую формулу. Предлагаю детям на одном занятии не более двух ритмических формул для лучшей усвояемости материала.

На ознакомительном занятии использую два инструмента, например, первый ряд детей играет на ложках, исполняет первую ритмическую формулу, второй ряд – на треугольниках, исполняет вторую. Знакомлю дошкольников с музыкальным произведением, с названием, автором. После прослушивания беседуем о характере, настроении, образе, динамике, темпе, какие инструменты они услышали. Обязательно спрашиваю: «Вам понравилось произведение?» Обычно ответ детей положительный. Предлагаю украсить произведение собственной игрой на музыкальных инструментах, чтобы оно звучало необычно, выразительно с новыми музыкантами, которые продемонстрируют радостный, весёлый характер произведения. После проигрывания, дети меняются инструментами. Такой работой закрепляем не только ритмические формулы, но и приёмы игры на инструментах.

В прошлом году, в средней и старшей группах, детям тяжело было освоить игру на спаренных ложках, и мы использовали простые приёмы игры на ложках: «ладушки», «тарелочки». В этом году у большинства старших дошкольников за лето окрепли кисти рук, они крепко держат спаренные ложки, правильно выстукивают ритмические формулы. За первые два месяца учебного года дети освоили приёмы: «лягушка», «мячики».

Дошкольники учатся самостоятельности, они ориентируются в разученных приёмах игры, сначала по ритмическим формулам, а затем на память; у ребят развивается слуховой контроль и умение исправлять неточности в своём исполнении. Игра на инструментах приносит детям эмоциональное удовлетворение.

Для закрепления приёмов игры на спаренных ложках, с детьми приготовили два произведения: ко Дню пожилого человека и на осенний праздник – «Вологодский краковяк» и «Ах вы, сени». Исполняя первое произведение, дети волновались, и мы вместе играла на ложках. Разучив второе произведение, музыканты чувствовали себя увереннее, поэтому на концерте дети играли самостоятельно, в роли дирижёра выступает взрослый.

Детское музицирование расширяет сферу музыкальной деятельности дошкольников, повышает интерес к музыкальным занятиям, способствует развитию музыкальной памяти, внимания, помогает преодолению излишней застенчивости. В процессе игры ярко проявляются индивидуальные черты каждого исполнителя: наличие воли, эмоциональности, сосредоточенности, развиваются и совершенствуются музыкальные способности. По итогам мониторинга, у детей заметно улучшается качество пения, чувство ритма, наблюдается положительная динамика в выполнении упражнений утренней гимнастики.

Систематическое применение инструментов вызывает у детей интерес, расширяет их музыкальные впечатления, способствует творческой активности и желанию совершенствовать свои умения. Шесть юных артистов ансамбля «Колокольчики» успешно прошли вступительные экзамены в музыкальную школу и в настоящее время являются ее учащимися.

Очень важна воспитательная функция оркестра, поскольку коллективное музицирование является одной из форм общения. У детей появляется ответственность за правильное исполнение своей партии, собранность, сосредоточенность. Оркестр объединяет детей, сближает общим делом, воспитывает волю, упорство в достижении поставленной задачи, помогает преодолеть нерешительность, неуверенность в своих силах.

Музыка — это работа над собой. Хочется надеется на то, что юные музыканты ансамбля «Колокольчики» будут пополнять музыкальные школы нашего города и, повзрослев, станут друзьями классической и народной музыки.

Литература

1. Гогоберидзе, А.Г. Теория и методика музыкального воспитания детей дошкольного возраста / А.Г. Гогоберидзе, В. А. Деркунская. - Москва, 2007.

2. Каплунова, И. Ансамбль ложкарей. Методическое пособие с аудио-приложением (CD) для музыкальных руководителей детских садов, учителей музыки, педагогов/ И. Каплунова, – Санкт-Петербург: Невская нота, 2022.

3. Методика музыкального воспитания в детском саду / Под редакцией Н. А. Ветлугиной. - Москва: Просвещение, 1982.

4. Радынова, О.П. Музыкальное воспитание дошкольников / О.П. Радынова: Учебник для студ. высш. и сред. пед. учеб. заведений. - Москва: Академия, 2000. 209 с.

Сазонова И.А.,
(музыкальный руководитель МБОУ «Гимнази№2»,

корпус 2, Бийск)

Просвещение родителей по вопросам дорожной безопасности, посредством досуговой деятельности

Аннотация: данная статья говорит об обеспечении поддержки семьи в вопросах формирования основ безопасных способов поведения на дроге у детей дошкольного возраста.

Ключевые слова: семья, просвещение, пешеходы, пассажиры.

Что же такое семья для ребенка? «Семья для ребенка – это источник общественного опыта. Здесь он находит примеры для подражания и здесь происходит его социальное рождение. И если мы хотим вырастить нравственно здоровое поколение, то должны решать эту проблему «всем миром»: детский сад, семья, общественность» (В. А. Сухомлинский).

Действительно, роль семьи в развитии и воспитании ребенка переоценить трудно. Однако современная реальность такова, что педагогическая культура большинства родителей находится на низком уровне. Не существует специального курса или учебного предмета в учебных заведениях, где молодых людей учат, как стать хорошими мамами и папами, как нужно взаимодействовать с детьми и правильно воспитывать их.

Вопросами педагогического просвещения родителей необходимо заниматься в ДОУ и школе. Это отмечено в законе об образовании Российской федерации.

С 2024 года наше учреждение является региональной пилотной площадкой по внедрению программы просвещения родителей (законных представителей) детей дошкольного возраста, посещающих ДОУ.

В программе систематизированы задачи и содержание работы по различным направлениям просвещения, указаны примерные формы взаимодействия. Работа с родителями традиционно всегда является неотъемлемой частью любого специалиста образовательного учреждения. В современных условиях наши традиционные консультации, беседы, стендовый материал показывают слабую эффективность, поскольку новое поколение родителей живут другими информационными форматами и имеют другие базовые ценностные установки, нежели 10 – 15 лет назад.

Нашей главной задачей является создание условий, для того чтобы у родителей сформировалось понимание, что именно они являются наиболее заинтересованной стороной в вопросах педагогического взаимодействия, именно на них лежит ответственность за воспитание и качество образования их детей, а школа является профессиональным посредником и помощником для них.

Дети дошкольного возраста – это особая категория пешеходов и пассажиров. К ним нельзя подходить с той же меркой, как и к взрослым, ведь для них дословная трактовка правил дорожного движения неприемлема.

Наш детский сад расположен в районе с интенсивным движением, поэтому необходимость обучения детей правилам дорожного движения подсказана самой жизнью.

Мы начали эту работу с изучения семей, запросов, потребностей, взглядов на рассматриваемую проблему. Для этого использовали анкетирование, как одну из неформальных форм взаимодействия. Проведённое анкетирование родителей на тему безопасности дорожного движения показало, что почти 48% опрошенных не уделяют особого внимания важности и необходимости обучения детей правилам дорожного движения дома, а 35% родителей сами регулярно нарушают эти правила. Большинство родителей возлагают большие надежды на детский сад, что в дошкольном учреждении детей обязательно всему научат. Мамы и папы не скрывают, что дома этой теме уделяют непростительно мало времени в силу своей занятости. Большинство родителей помощь детского сада видят в проведении с ними практических занятий по безопасности дорожного движения.

Уже на протяжении нескольких лет, мы разрабатываем методический материал по организации досуговой деятельности как формы взаимодействия с родителями: участниками являются педагоги, дети и их родители, причем работу эту начинаем уже с раннего возраста.

Досуг в детском саду является одной из форм образовательной деятельности наряду с занятием, прогулкой, развлечением – все они несут образовательную составляющую. Занятие для нас – «вершина айсберга», на занятии закладывается вектор, а содержание отрабатывается и в других формах работы.

Федеральная образовательная программа дошкольного образования определяет программное содержание, задачи, формы и методы работы с дошкольниками по безопасности. В настоящее время разработаны методические комплекты к реализации работы по данному направлению. Однако универсального пособия, подходящего для каждого учреждения, разработать невозможно, поэтому мы решили самостоятельно составить серию совместных с родителями развлечений и досуговых мероприятий, объединенных тематикой безопасности на дороге.

Традиционно пик активности участия родителей в развлекательных мероприятиях приходится на старший возраст. Когда у ребенка накопился определенный багаж, и каждый может проявить себя на утреннике, празднике, развлечении. Мы решили отойти от этого стереотипа и начать активную работу именно с группами раннего возраста. По нашим наблюдениям, родители, которые только привели ребенка в детский сад, более открыты для взаимодействия, именно в этот период мы начинаем у них формировать «привычку активного взаимодействия».

Каждое досуговое мероприятие строится на музыкальном репертуаре, отработанном с детьми на занятиях. Активно используется видеопроектор. Игровые задания предусмотрены как для совместного выполнения родителями с детьми, так и по отдельности. В старших группах при организации досугов может участвовать команда родителей и команда детей.

Родители воспитанников часто стесняются и идут неуверенно на различные мероприятия, зная, что они будут полноправными участниками. Они переживают, что не смогут ответить на какой-либо вопрос, опасаются попасть впросак. С целью психолого-педагогической поддержки, мы – педагоги, организовываем такие досуговые мероприятия, где каждый родитель чувствовал бы себя комфортно, с удовольствием принимал участие и делился своими знаниями и умениями. В этом и есть ценность наших мероприятий. Современный родитель нетерпим к назидательности в любом ее проявлении. Плюс – многие родители мало времени проводят с детьми, мало времени продуктивно взаимодействую. В рамках досуга они как раз получают опыт продуктивного игрового взаимодействия.

Так во второй группе раннего возраста было проведено мероприятие «По дороге приключений с малышом». Целью такого мероприятия является не просто закрепление знаний правил дорожного движения, а воспитание у детей и их родителей безопасного поведения на дорогах.

В младшей группе было проведено досуговое мероприятие «Осторожно, малыш!» Оно носило интеллектуально-развлекательный и соревновательный характер. Участники разбирали ситуации, которые происходят на дорогах, отгадывали загадки, отвечали на каверзные вопросы.

В старшей группе проходил квест «Главная дорога», где был приглашен инспектор ГИБДД. Целью данного мероприятия было формирование культуры безопасности жизнедеятельности детей и их родителей, воспитание законопослушных участников дорожного движения. Квест получился познавательным и очень весёлым. Ребята прошли все испытания, показав хорошие знания правил дорожного движения. Инспектор ГИБДД высоко оценил данное мероприятие, его актуальность и необходимость и, конечно же, знания правил дорожного движения детьми.

В подготовительной группе проходила викторина «Что, где, когда», где родители и их дети разделились на три команды, против которых играли сотрудники детского сада и гости.

Данное развлечение уже носит достаточно образовательную составляющую. Проводится оно в конце учебного года. Перед участниками стояли трудные задачи: нужно было соотносить правила дорожного движения с конкретной ситуацией и местностью, с которой ребенок сталкивается.

Мероприятие было построено на основе телепередачи «Что, где, когда» и сохранило все его этапы, что привело в восторг детей и родителей.

Досуговые мероприятия неразрывно связаны с другими формами работы. Каждый год в нашем детском саду проходит акция «Дети на дороге», организаторами которой являются педагоги детского сада и родители. В утренние часы патруль из нескольких человек контролирует родителей и детей в соблюдении правил дорожного движения, в правильном умении переходить пешеходный переход, использования в транспортных средствах детские удерживающие устройства. В это же время в городе в доме творчества проходит конкурс-выставка детско-родительского творчества «Дети на дороге». Родители нашего детского сада являются активными участниками и занимают призовые места.

Досуговая работа проводится в тесном взаимодействии с другими специалистами: воспитателями на группах, инструктором по физической культуре, если группа специализированной направленности, в работу включается учитель-логопед. Несмотря на кажущуюся легкость, каждое развлечение требует серьезной подготовки. В рамках подготовки к мероприятиям нашими педагогами была изготовлена Настольная игра «По дороге в детский сад», игронайзер «Правила дорожные детям знать положено». Макет «По дорогам города». Педагоги совместно с детьми и родителями проводят открытые занятия, собрания, где успешно используют этот методический материал, для закрепления правил дорожного движения, дорожных знаков и различных ситуаций на дорогах. Наш коллектив за последние 5 лет четыре раза становился победителями городского конкурса для педагогов «Маленький пешеход» в различных номинациях.

Главный показатель результативности по данному педагогическому опыту — это активность наших родителей. Если в 2023 году только 42% родителей заявляли о готовности участвовать в совместных мероприятиях, то в 2025 данный показатель возрос до 57%, а в текущем учебном году уже составил 92%. Родители осознано и с удовольствием идут на совместные мероприятия. Кроме того, по данным ежегодного анкетирования постоянно растет % родителей, выделяющих обучение безопасным способам поведения среди направлений работы детского сада.

Литература

1. Авдеева, Н. Н. Безопасность: учебное пособие по основам безопасности жизнедеятельности детей старшего дошкольного возраста / Н. Н. Авдеева, О. Л. Князева, Р. Б. Стеркина. - М.: ООО «Издательство АСТ-ЛТД», 2005.

2. Агафонова, К. В. Дети и дорожное движение / К. В. Агафонова. - М.: Просвещение, 2001.

Самарина Г. Н.,
научный руководитель – канд. пед. наук, доц. Г.С.Петрищева
(Алтайский государственный педагогический университет
Бийский филиал имени В.М. Шукшина, Бийск)

Формирование экономических знаний младших школьников

Аннотация. В статье рассматривается проблема формирования экономических знаний младших школьников в рамках изучения курса «Окружающий мир». Обоснована актуальность экономического просвещения в начальной школе в контексте требований ФГОС НОО и ФОП НОО.

Ключевые слова: экономическое образование; младшие школьники; курс «Окружающий мир»; ФГОС НОО; экономические знания; практико-ориентированные задания; региональная экономика; внеурочная деятельность.

В современных социально-экономических условиях формирование экономической культуры подрастающего поколения становится одной из важнейших стратегических задач образовательной системы. Экономическое образование в начальной школе играет ключевую роль в развитии личности ребенка, помогая ему адаптироваться к рыночным отношениям и сформировать базовые знания об экономических процессах.

В условиях модернизации образования особую значимость приобретает поиск эффективных путей интеграции экономического содержания в курс «Окружающий мир», что позволит обеспечить целостное восприятие окружающего мира и формирование практических навыков экономического мышления.

ФГОС НОО определяет ключевые направления формирования экономических знаний у обучающихся начальной школы [1]. В их основе лежит системное развитие личности, которое включает формирование готовности к саморазвитию и самоопределению, что предполагает освоение базовых экономических знаний и формирование экономического мышления.

В соответствии с Федеральной рабочей программой по окружающему миру в 1-4-х классах формирование экономических знаний включено в раздел «Человек и общество» курса 3 класса [2]. Особенность формирования экономических знаний заключается в создании условий для освоения детьми начальных представлений об экономических явлениях и процессах, происходящих в обществе. Этот процесс предполагает не только передачу теоретических знаний, но и формирование практических навыков рационального использования ресурсов, принятия элементарных экономических решений.

Для успешного формирования экономических знаний младших школьников при изучении окружающего миранеобходимо было создать следующие педагогические условия:

- создание предметно-развивающей среды, включающей наглядные материалы, дидактические игры и экскурсии по теме;
- разработка и внедрение системы заданий, направленных на формирование экономических знаний, учитывающих возрастные особенности младших школьников;
- организация практического применения экономических знаний в процессе знакомства младших школьников с экономической структурой родного района и села [3].

Был проведен педагогический эксперимент с обучающимися 3-го класса в рамках изучения предмета «Окружающий мир» с опорой на перечисленные педагогические условия.

Работа строилась на основе ФРП «Окружающий мир (для 1–4 классов образовательных организаций)», учебно-методического комплекта А.А. Плешакова «Окружающий мир» и рабочей программы учителя начальных классов [4]. Ключевым стал раздел «Чему нас учит экономика». В ходе экспериментальной работы было проведено 10 уроков и 4 внеурочных мероприятия. Особенностью данной серии урочных и внеурочных занятий стало включение регионального компонента – изучения экономической специфики Солтонского района.

На первом уроке по теме «Для чего нужна экономика?» были созданы необходимые педагогические условия: организована предметно-развивающая среда с наглядными материалами и разработаны задания, учитывающие возрастные особенности младших школьников. Обучающиеся освоили базовые экономические понятия (экономика, товар, услуга, деньги, производство) при знакомстве с экономическим профилем Солтонского района, включающим сельское хозяйство (выращивание зерновых, картофеля, овощей), животноводство (разведение крупного рогатого скота, свиней, овец), лесное хозяйство (заготовка древесины, производство пиломатериалов) и пчеловодство (сбор мёда и других продуктов).

На уроке «Природные богатства и труд людей – основа экономики» школьники выполняли групповой мини-проект «Какими природными ресурсами богат наш Солтонский район?». Каждая из групп получила проектпо изучению одного из ресурсов своего р-на: минеральные, водные, растительный мир и животный мир. Для работы школьники использовали краеведческие издания, сайты администрации и природоохранных организаций.

Урок «Полезные ископаемые» строился на знакомстве с экономических понятиями: месторождение, геолог, шахтёр, карьер, просмотре научно-познавательного фильма о полезных ископаемых Солтонского района и последующей дискуссии. Ученикам было предложено ответить на вопросы: Какие полезные ископаемые добывают в нашей местности? Какое направление добычи они считают наиболее перспективным?

На занятии по теме «Растениеводство» обучающиеся освоили экономические понятия: растениеводство, агроном, культурные растения, комбайнёр, механизатор и выполнили групповую работу по классификации культурных растений Солтонского района. Группы работали с зерновыми (пшеница, рожь, овёс), техническими (рапс, лён) и бобовыми (горох, чечевица) культурами. Каждая группа описывала выбранные растения и определяла их значение для экономики района.

Урок «Животноводство» включал освоение экономических понятий: животноводство, зоотехник, телятница, доярка, просмотр научно-популярного фильма о видах животноводства Солтонского района (молочное животноводство, свиноводство, овцеводство, птицеводство) и закрепление через соотнесение отраслей животноводствас продуктами питания.

На уроке «Какая бывает промышленность» ученики готовили групповые сообщения с подтверждением своих выводов в виде презентацийоб одном из предприятий Солтонскогорайона (например, ГУП Солтонское ДРСУ, «Мунайский разрез» и др.), что создало основу для дальнейшего изучения тем «Экономика родного края», «Профессии промышленности», «Рациональное природопользование».

На уроке «Государственный бюджет» школьники писали мини-сочинение «Если бы я был главой села…», описывая, куда бы они направили средства сельского бюджета.Это занятие способствовалоформированию уобучающихся практического понимания экономики «от малого к большому»: от локальных денег и ресурсов – кбюджету села и его стратегическим задачам; опыт принятия решений в условных, но реалистичных ситуациях (распределение бюджета); связь учёбы с жизнью района: знания не абстрактны, а применимы к родной территории.

Тема «Семейный бюджет» также осваивалась через практическую работу: обучающиеся распределяли месячный семейный бюджет среди товаров и услуг, а затем проверяли баланс (дефицит, профицит или сбалансированный бюджет).

Во внеурочной деятельности была проведена квест-игра «Семейный бюджет».

Также была организована экскурсия на местное предприятие ООО «АГРО-ТЕРМИТ» (производство и переработка зерновых) села Солтон, целью которой было формирование у школьников целостного представления о зерновом производстве как ключевом секторе местной экономики.

Виртуальная экскурсия по семейному предприятию «Медовый цвет Алтая» (пасека семьи Скуратовых) с. Солтон позволила изучить процесс производства мёда, технологию содержания пчёл и ассортимент продуктов пчеловодства.

Таким образом, созданные педагогические условия в ходе реализации серии урочных и внеурочных занятий не только расширили кругозор обучающихся и сформировали у них целостное представление о роли сельского хозяйства в экономике региона, но и развили практические навыки управления личными финансами. Через разнообразные формы работы (уроки, проекты, квесты, экскурсии) третьеклассники освоилиэкономические понятия и приобрели жизненно важные умения: работать с экономической информацией, принимать обоснованные финансовые решения и сотрудничать в экономических проектах.

Литература

1. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования.– Режим доступа: https://fgos.ru/fgos/fgos-noo/ (дата обращения: 08.01.2026).

2. Федеральная рабочая образовательная программа начального общего образования «Окружающий мир» (для 1–4 классов образ.организаций). – Москва, 2025. – 111 с.

3. Петрищева, Г.С. Краеведение и его место в ценностно-ориентированном образовании//Диалог культур и диалог в поликультурном пространстве: единство в многообразии культурных кодов. Сб. статей XIV Междун. науч.-практ. конф.16-17 декабря 2021 года. / Под ред. проф. Р.М. Абакаровой и Т.И. Магомедовой. – Махачкала: АЛЕФ, 2021. – С.239-245.

4. Плешаков, А.А. Окружающий мир. 3 класс. Учебник в 2-х частях. - Москва: Просвещение, 2023. – 160 с.

Свечкарева Т.Ю.,
(учитель - логопед, МБОУ «Гимназия №2» Бийск)

«От звука к букве» (как избежать ошибок при обучении чтению)

Аннотация: В статье представлен ответ на вопрос: «Что необходимо учитывать при обучении чтению, чтобы избежать ошибок?», условные периоды обучения грамоте; задачи, реализуемые в процессе подготовки к обучению грамоте и условия, при которых формируется навык.

Ключевые слова: семейное воспитание и образование, звук, буква, слог, слово, предложение, аналитико-синтетический метод, обучение грамоте.

В настоящее время обучение грамоте детей дошкольного возраста приобрело статус социального заказа. Родители хотят научить читать своих подрастающих детей. Но, к сожалению, форсируют добукварный период.

Многие современные ученые считают, что дошкольники готовы к обучению грамоте уже к четырем годам. Именно период с четырех до пяти лет считают периодом «языковой одаренности», когда дети особенно восприимчивы к звуковой стороне речи, именно звуковой, поэтому речь идет о выделении отдельного звука из речевого потока.

Еще в прошлом веке такие российские ученые, как Л.С. Выготский, Л.И. Божович, А.П. Усова, Е.И. Тихеева, признавали возможность обучения грамоте дошкольников.

Процесс обучения грамоте условно делится на три периода. Подготовительный (добукварный) период – это развитие фонематических процессов и навыков звукового анализа и синтеза, введение понятий: слово, предложение, гласные, согласные звуки, слоги, ударение у старших дошкольников. Букварный (основной) – это изучение всех букв, правильное соотношение звука и буквы, практическое усвоение правил графики, умение плавного слогового с переходом на целые слова чтения. Послебукварный (заключительный) – это чтение коротких рассказов, стихов, сказок. Навык слитного и выразительного чтения формируется не сразу, а путем упражнений в чтении специально подобранных легких для понимания текстов. Нас, в дошкольном возрасте, интересует подготовительный (добукварный) период и начало основного (букварного) при соблюдении следующих условий:

- ребенок должен быть психологически готов к обучению грамоте, у него должны быть достаточно развиты зрительное и слуховое внимание, мышление, память, устная речь, пальцевая моторика;
- обучение следует проводить с использованием игровых методик, ориентируясь на игру как на основную форму деятельности дошкольника, так как именно игра наиболее доступна, понятна, и интересна дошкольникам, именно в игре наиболее полно удовлетворяются их насущные потребности, только в игре можно «как бы мимоходом достигать обучения чтению и письму», о чем писал К.Д. Ушинский;
- обучение должно проходить на положительном эмоциональном фоне, без какого бы то ни было давления, насилия, выражения взрослым своего недовольства и разочарования, если ребенок в чем-то не оправдал его ожиданий;

- процесс обучения грамоте должен строиться только на материале правильно произносимых ребенком звуков.

Звуки позднего онтогенеза и соответствующие им буквы изучаются в последнюю очередь. Примерная последовательность изучения букв: А, У, О, И, Т, П, Н, М, К, Б, Д, Г, Ф, В, Х, Ы, С, З, Ш, Ж, Э, Й, Е, Ё, Ю, Я, Ц, Ч, Щ, Л, Р, Ь, Ъ. Мы изучаем звук и букву не в том порядке, как представлено в алфавите и называем букву - звуком.

В основе обучения грамоте лежит звуковой аналитико-синтетический метод. Метод предполагает разделение связной речи на предложения, предложений - на слова, слов - на слоги, слогов - на звуки и, наоборот, объединение звуков в слоги, слогов - в слова, слов в предложения. Синтез: мы проговариваем с ребенком отдельные звуки, потом собираем их в слоги, слоги - в слова, слова в предложения (используем схемы и картинки - на первых этапах наглядность и звукоподражание) Анализ: выделяем из предложения слова - слово делим на слоги и так далее.

Задачи, реализуемые в процессе подготовки к обучению грамоте, можно сформулировать следующим образом:

- знакомить детей с понятиями «звук», «слог», «слово», «предложение»;
- знакомить детей с основными свойствами фонематического (звукового) строения слова;
- знакомить детей с моделями (схемами) слов и предложений, специальными символами для обозначения звуков;
- научить детей сравнивать звуки по их качественным характеристикам (гласные, твердые и мягкие согласные, глухие и звонкие согласные), сопоставлять слова по звуковому составу;
- научить детей слоговому членению слов, выделению слогов из слова, постановке ударения в словах, определению ударного слога;
- научить различать в предложении слова на слух, определять их количество и последовательность, составлять предложения, в том числе и с заданным количеством слов.

Это был предварительный добукварный период, только после него появляется буква.

Представляем перечень вопросов, на которые выпускник - дошкольник, должен знать ответы:

- Чем отличается звук от буквы?
- Какие звуки называются гласными?
- Сколько гласных звуков? Назовите их.
- Какие звуки называются согласными?
- Какие согласные всегда твердые? Всегда мягкие?
- Что такое слог?
- Что такое предложение?

Знакомство детей со знаковой системой языка (буквой) происходит только после знакомства со звуком. Запоминание образа буквы можно организовать по-разному, с использованием различных анализаторов. Важен эмоциональный настрой:

- Написать букву в воздухе, на столе;
- Выложить печатную букву из карандашей, счётных палочек, шнурков, верёвочек;
- Написать букву пальчиком на манке или другой мелкой крупе;
- Выложить букву из крупных и мелких пуговиц, бусинок, фасоли и других мелких предметов;
- Выбрать (подчеркнуть) нужную букву в тексте.

Таким образом, чтобы избежать ошибок при обучении чтению необходимо:

1.Учитывать длительный добукварный период.

2.Учитывать психологическую (память, внимание, мышление) и физиологическую готовности (ребенок правильно произносит звуки родной речи) ребенка.

3.Обучение должно быть через игру.

4.Позитивный настрой родителя (если это в тягость, то после ребенок будет воспринимать чтение как наказание).

Литература

1. Алексеева М.М. Хрестоматия по теории и методике развития речи детей дошкольного возраста / Сост. М.М. Алексеева, В.И. Яшина – Москва: Издательский центр «Академия», 2000.-560с.

2. Гомзяк О.С. Говорим правильно в 6-7 лет. Альбом 1-3 упражнений по обучению грамоте детей подготовительной к школе логогруппы / О.С. Гомзяк. – Москва: Издательство ГНОМ, 2013.-32с.-(Комплексный подход к преодолению ОНР у дошкольников).

3. Гомзяк О.С. Я буду писать правильно. Альбом упражнений по предупреждению нарушений письма у детей подготовительной группы / О.С. Гомзяк. – Москва: Издательство ГНОМ, 2013.-48с.

4. Нищева, Н.В. Обучение грамоте детей дошкольного возраста. Парциальная программа / Н.В. Нищева. – Санкт-Петербург: Издательство ДЕТСТВО – ПРЕСС», 2018-256с.

Свиридова М.А.,
(воспитатель МБОУ «Гимназия №2», Бийск)

Интеграция семейных традиций и образовательной среды ДОУ в патриотическом воспитании детей старшего дошкольного возраста

Аннотация. В статье представлены эффективные формы патриотического воспитания детей старшего дошкольного возраста через приобщение к семейным традициям. Особое внимание уделяется взаимодействию семьи и дошкольной образовательной организации, а также использованию развивающей предметно-пространственной среды детского сада и территориального расположения Бийска с богатой историей как средства формирования любви к малой родине.

Ключевые слова: патриотическое воспитание, дошкольники, семейные традиции, семейные прогулки, семейный альбом, музей, история, Родина, взаимодействие.

Патриотическое воспитание дошкольника — это длительный, постепенный и непрерывный процесс. Он неотделим от повседневной жизни ребёнка: от того, как в семье говорят о прошлом и настоящем, какие традиции бережно хранят, каким маршрутом идут на прогулку. Наша задача как педагогов - выстроить единое воспитательное пространство, где детский сад и семья действуют в одном направлении, дополняя и обогащая друг друга.

Мы не можем заставить ребёнка любить Родину, но можем создать условия, в которых эта любовь будет естественно зарождаться - через близкие и понятные ему ценности: семью, дом, родной город. Дошкольник живёт конкретными образами: мама, дом, двор, любимая улица. Понятие «Родина» для него пока слишком абстрактно, примерно, как объяснять пятилетнему ребёнку, что такое горизонт. Он видит, что он есть, но потрогать не может. Патриотизм — это не идея, которую нужно объяснить. Это чувство, которое нужно пережить. Психологи давно установили, что эмоциональная привязанность к месту формируется через чувственный опыт.

В современной системе образования Российской Федерации патриотическое воспитание дошкольников занимает одно из ключевых мест и выступает приоритетным направлением государственной политики. Известные психологи давно подметили: корни многих взрослых проблем уходят в детство, это подчеркивает особую важность целенаправленной воспитательной работы уже на этапе дошкольного образования.

К сожалению, современные родители нередко игнорируют вопросы патриотического воспитания, поскольку их жизненные ориентиры в значительной степени сосредоточены на достижении материального благополучия. Это ставит перед нами педагогами задачу компенсировать данный пробел в рамках образовательного процесса. В нашем детском саду сложилась уникальная система патриотического воспитания, объединяющая три ресурса: семейные

традиции, музейное пространство детского сада и природно-историческую уникальность Бийска. Опыт показывает: когда эти три элемента работают вместе, и педагоги и родители видят результат - не в виде заученных стихов про Родину, а в виде живого, искреннего детского интереса к своим корням.

В детском саду на протяжении многих лет успешно функционирует музей русской избы. Дети имеют возможность познакомиться с бытом семей, живших на нашей территории более 100 лет назад. Особое место в образовательной среде учреждения занимают тематические уголки. Среди них: «Помощники победы», созданный к знаменательной дате 9 Мая, уголок «Наши соседи», посвящённый изучению особенностей Алтайского края и прилегающих к нему регионов. Эти пространства активно используются в образовательном процессе: на их базе проводятся тематические занятия, экскурсии для воспитанников и их родителей, а также творческие мероприятия. Тематические выставки учреждения регулярно обновляются: ежегодно добавляются новые экспонаты и иллюстративные материалы. Педагоги учреждения неоднократно представляли данные разработки на конкурсах профессионального мастерства.

С 2024 года наше учреждение выступает региональной пилотной площадкой по реализации программы «Просвещение родителей» для семей, чьи дети посещают дошкольное образовательное учреждение.

Отдельным важным элементом нашей программы стали мероприятия по формированию и возрождению семейных традиций. В рамках этого направления мы разработали комплекс мероприятий, таких как: тематические родительские встречи «Традиции нашей семьи»; мастер-классы по созданию семейных альбомов с элементами скрапбукинга; совместные мероприятия («День матери», «Посиделки в русской избе»); практикумы «Вечер в кругу семьи: идеи для домашнего досуга»; фотовыставки «Наши семейные традиции», детско-родительские конкурсы совместного творчества, участие родителей в создании музейных экспозиций, семейные мини-выставки, рассказы детей о семейных событиях, фотовыставки о маршрутах выходного дня. Эти мероприятия предполагают активное взаимодействие с родителями и мягкое недерективное просвещение с использованием разнообразных форм и приёмов. Такой подход позволяет выстраивать партнерские отношения с семьями воспитанников и создавать единую воспитательную среду.

К сожалению, современные родители по-иному воспринимают семейные традиции, а такие значимые практики, как семейное чаепитие, создание семейного альбома, совместные прогулки и душевные посиделки, постепенно уходят в прошлое. Наша работа направлена на то, чтобы вернуть эти самобытные традиции в повседневную жизнь семей наших воспитанников, ведь именно через традиции передаются ценности и укрепляются семейные связи.

Семейная традиция — это маленькая история, которую ребенок помнит всю жизнь. Не потому, что она «воспитательная», а потому что она его. Наше дело - помочь семьям эти традиции создать и осмыслить. Для возрождения семейных традиций мы взяли три точки опоры.

Первая – чаепитие, старая традиция семей России. Именно чаепития - живые, с историями и смехом мы воссоздаем в детском саду. Проект начинается со знакомства детей с традициями русских семей, для этого подбираем обширный иллюстративный и демонстрационный материал. Приглашаем семьи вместе на совместные праздники и посиделки с чаепитием. Дети узнают, что самовар - не просто «старинный чайник», а символ гостеприимства, которому несколько веков. Родители вспоминают свои детские чаепития у бабушек. Иногда на таких встречах взрослые делают открытия про собственную семью и это, пожалуй, самый ценный эффект.

Вторая - создание семейного альбома. Семейный альбом – это не архив, это летопись рода. Это живой разговор между поколениями. Перелистывая страницы вместе с ребенком, родители передают ему негласные семейные ценности: уважение к старшим, память о предках, гордость за достижения семьи. Так зарождается традиция, которая может жить веками. Мы предлагаем семьям создать «Альбом нашей семьи», «Счастливые моменты» с фотографиями нескольких поколений и

короткими историями к ним. В детском саду проводятся выставки, где каждый ребенок становится рассказчиком, показывая свои альбомы со старыми и современными фотографиями.

Особое место занимают странички о родном городе - Бийске: старые открытки, фотографии знакомых улиц, рассказы о том, как менялся город. Работа с семейным альбомом развивает у дошкольника интерес к истории своей семьи, формирует уважение к старшим, закладывает первые представления об исторической памяти. И дети быстро обнаруживают: истории их семей - это истории города. «Мой прадедушка строил мост через Бию», «Прабабушка была учителем в школе № 4, а мама училась в этой школе». Личное становится общим. Ребенок, который знает историю своей семьи, лучше понимает историю страны, потому что история страны для него перестает быть абстракцией.

Несмотря на то, что наш Бийск принято считать небольшим провинциальным городком, он обладает богатой историей и является старейшим городом Алтайского края. Бийск - один из старейших городов Сибири, заложенный в 1709 году по указу Петра I. Здесь сохранились купеческие особняки XIX века, памятники воинской славы, набережная Бии и всё это в шаговой доступности. Но большинство детей проходят мимо, не зная, что смотреть.

Поэтому третьей точкой нашего проекта стала еще одна традиция «Бийские семейные прогулки» (Бийск как учебник). Мы разработали маршруты прогулок - с буклетами, заданиями и «вопросами-открытиями» для детей. Маршруты разные: «Купеческий Бийск» - по старинным зданиям центра; «Бийск военный» - к памятникам и мемориалам; «Бийск у воды» - вдоль Бии. Каждый маршрут сопровождается простыми заданиями для ребёнка: зарисовать увиденное, найти памятный знак, принести камушек с берега Бии, расспросить родителей. После прогулки дети делятся впечатлениями в группе, рисуют, лепят, создают мини-проекты. Личный опыт познания родного города - самый ценный материал для воспитания любви к малой родине. Рисунки и фотографии с прогулок потом оказываются на выставках в нашем детском саду, и ребенок с гордостью говорит: «Это я нашёл». Город становится своим.

Детский музей в нашем дошкольном учреждении стал настоящим «сердцем» патриотического воспитания. Это живая площадка для погружения в традиции русского быта, где можно потрогать, примерить, поиграть и задать любой вопрос. Три его части образуют маршрут, который ведет ребенка от домашнего уюта к истории города, к природным просторам Алтая.

Русская изба, конечно, главная экспозиция в музее. Войти в избу - значит оказаться в другом времени. Деревянные лавки и стол, накрытый домотканой скатертью, расшитые полотенца, ухват у печи, чугунки, сита, деревянные ложки, запах трав, люлька для малыша.

Особую ценность представляет проведение мероприятий в пространстве «Русской избы», например, таких как чаепитие с вишневым пирогом, который испекла мама Ильи Светлана Ивановна и рассказала, что у них в семье есть традиция, когда в субботу вся семья собирается за столом, пьет чай со сладким пирогом и обсуждает все события за неделю. Это усиливает эффект за счет погружения в культурную среду и делает традицию более осмысленной. Мягко и ненавязчиво у ребенка формируется понимание ценности общения, уважения к традициям и семейного уклада.

Тематическая экспозиция «Откуда начался Бийск» рассказывает о Бикатунской крепости - первом военном укреплении на месте будущего Бийска, основанном в 1709 году. Макеты, карты, предметы быта первых поселенцев. Дети узнают, что их город не просто «был основан», он был защитным рубежом, за которым стояли живые люди. Мы проводим игровые занятия: «строим» крепость из конструктора, «несём дозор», «отправляем донесение». Игра позволяет ребенку не просто узнать, а прожить историю изнутри. «Мой город не просто точка на карте, у него есть история» — это открытие, которое ребёнок должен сделать сам. И мы стараемся создать для него эту возможность.

Другая экспозиция «Бийск - ворота Алтая» наглядно показывает уникальное географическое положение нашего города. Бийск стоит у входа в Горный Алтай - одного из красивейших мест планеты, объекта Всемирного наследия ЮНЕСКО. Фотографии природных

достопримечательностей, растений, животных Алтайского края - все это создает образ прекрасной и неповторимой малой родины. Дети узнают: в двух часах езды от их детского сада начинаются горы, по которым ходят снежные барсы, а река Бия, вдоль которой они гуляют с родителями, берет начало из Телецкого озера, являясь единственной рекой, вытекающей из озера. Это не география ради галочки, это осознание, что ты живёшь в особенном месте. А особенное место хочется беречь. «Посмотри, где мы живем!» - говорим мы детям. Осознание красоты и ценности родного края воспитывает не только любовь к природе, но и ответственность за ее сохранение – одну из граней гражданско-патриотического воспитания.

Все это работает только тогда, когда детский сад и семья действуют вместе. Патриотическое воспитание — это не то, что происходит «пока ребёнок в детском саду». Это то, что продолжается дома, за столом, на прогулке, в разговорах перед сном. Поэтому мы выстраиваем партнерство с родителями как системную работу: совместные праздники в музее, «домашние задания» в форме семейных прогулок, совместные экскурсии в музей детского сада; мастер-классы, по созданию семейного альбома, где родители учатся вместе с детьми; праздники и посиделки с участием родителей, бабушек и дедушек; «маршруты выходного дня» - рекомендуемые прогулки по историческим местам с заданиями для детей. Родители получают простые рекомендации - не инструкции, а подсказки: «попробуйте спросить бабушку об этом», «сходите вот сюда в выходные».

Патриотизм не рождается по команде. Он вырастает медленно, из тысячи маленьких впечатлений: запаха домашнего пирога и ароматного чая из самовара в кругу семьи, за страницами семейного альбома, прадедушкиной фотографии, вида на Бию с набережной, из рассказа о том, как Пётр I приказал построить крепость здесь, на этом самом месте.

Наш опыт показывает: когда ребенок с гордостью говорит «это мой город», «это моя семья», «это моя Родина» — значит, зерно патриотического воспитания упало в добрую почву.

Литература

1. Захарчук, А.Л. Методические особенности формирования представлений о малой Родине у старших дошкольников / А. Л. Захарчук // Вопросы дошкольной педагогики. -2015. - № 2 (2). - С. 25–27.

2. История Бийска: очерки и материалы / Бийский краеведческий музей им. В. В. Бианки. - Бийск: Бийский краеведческий музей, 2015. - 320 с.

3. Программа просвещения родителей (законных представителей) детей дошкольного возраста, посещающих дошкольные образовательные организации / Т. П. Авдулова, И. А. Бурлакова, Е. И. Изотова, Т. В. Кротова, О. В. Никифорова, В. А. Новицкая, Г. Р. Хузеева, Р. И. Яфизова [и др.]: под ред. Е. И. Изотовой, Т. В. Кротовой. - Москва, 2024. - 225 с.

Смолянинова О.А.,
(воспитатель, МБОУ «Гимназия №2», г.Бийск)

Развитие математических представлений детей дошкольного возраста посредством использования дидактических игр

Аннотация. В статье рассматривается вопрос об использовании дидактических игр в развитии математических представлений детей дошкольного возраста.

Ключевые слова дидактическая игра, дошкольный возраст.

Основная цель в дошкольном возрасте - заложить фундамент развития индивидуальной личности и развить эту индивидуальность под воздействием воспитательной работы детского сада и семьи.

В дошкольном возрасте игра имеет важнейшее значение в жизни маленького ребенка. Этому моменту уделили много внимания в своих работах не только педагоги, но и психологи: Л. С. Выготский, Ж.Ж. Пиаже и другие. Потребность в игре у детей сохраняется и занимает значительное место и впервые годы их обучения в школе. Анализ состояния обучения математике дошкольников приводит многих специалистов к выводу о необходимости развития в дидактических играх наряду с получившей широкое распространение функцией закрепления и повторения знаний функции формирования новых знаний, представлений и способов познавательной деятельности (В. Н. Аванесова, О. М. Дьяченко, З. А. Михайлова, А. А. Столяр и др.). Иными словами, речь идет о необходимости развития обучающих функций игры, обучения через игру. Игра — это путь к познанию ребёнком самого себя, своих возможностей, способностей, своих пределов. Ни в какой другой деятельности ребёнок не проявляет столько настойчивости, целеустремлённости, неутомимости. Игра закрепляет у детей полезные умения и привычки.

Современная педагогическая практика активно применяет дидактические игры, основанные на математическом материале (геометрические представления, пространственное и количественное моделирование, символическое изображение и пр.), для работы с детьми. Такие игры способствуют закреплению и углублению математических знаний, а также направлены на развитие интеллектуальных способностей ребёнка.

В процессе игры дети усваивают сложные математические понятия, учатся считать, читать и писать.

Математика обладает исключительной развивающей силой — она формирует способы умственной деятельности и умственные качества. Изучение этого предмета способствует развитию памяти, речи, воображения, эмоциональной сферы, а также воспитывает настойчивость, терпение и раскрывает творческий потенциал личности.

Наиболее эффективным инструментом формирования у ребенка математических представлений способствует использование разнообразных дидактических игр. Такие игры учат ребенка понимать некоторые сложные математические понятия, формируют представление о соотношении цифры и числа, количества и цифры, развивают умения ориентироваться в направлениях пространства, делать выводы. Дидактическая игра интересует ребенка, намного более чем скучное задание, игра привлекает интерес ребенка и тем самым становится толчком к развитию внимания, памяти, мышления и т.д.

Дидактические игры – это разновидность игр с правилами, они направлены на решение конкретных задач в обучении детей.

Игровая форма занятий создается при помощи игровых приемов и ситуаций, которые выступают как средство побуждения, стимулирования детей к математической деятельности.

При организации дидактических игр с математическим содержанием необходимо продумывать следующие вопросы методики:

1. Цель игры. Какие умения и навыки в области математики дошкольники освоят в процессе игры? Какому моменту игры надо уделить особое внимание? Какие другие воспитательные цели преследуются при проведении игры?
2. Количество играющих. Каждая игра требует определённого или максимального количества играющих. Это приходится учитывать при организации игр.
3. Какие дидактические материалы и пособия понадобятся для игры?
4. Как с наименьшей затратой времени познакомить ребят с правилами игры?
5. На какое время должна быть рассчитана игра? Будет ли она занимательной, захватывающей? Пожелают ли дети вернуться к ней ещё раз?
6. Как обеспечить участие всех дошкольников в игре?
7. Как организовать наблюдение за детьми, чтобы выяснить, все ли включились в работу?
8. Какие изменения можно внести в игру, чтобы повысить интерес и активность детей?

9. Какие выводы следует сообщить воспитанникам в заключение, после игры (лучшие моменты игры, недочёты в игре, результат усвоения математических знаний, оценки отдельным воспитанников игры, замечания по нарушению дисциплины и др.)?

Все дидактические игры по формированию математических представлений можно разделить на несколько групп:

- игры с цифрами и числами;
- игры-путешествия во времени;
- игры на ориентировку в пространстве;
- игры с геометрическими фигурами;
- игры на развитие логического мышления.

И родители, и педагоги знают, что математика — это мощный фактор интеллектуального развития ребенка, формирования его познавательных и творческих способностей. Самое главное — это привить ребенку интерес к познанию. Для этого занятия должны проходить в увлекательной игровой форме.

Благодаря играм удаётся сконцентрировать внимание и привлечь интерес даже у самых несобранных детей дошкольного возраста. В начале их увлекают только игровые действия, а затем и то, чему учит та или иная игра. Постепенно у детей пробуждается интерес и к самому предмету обучения.

«Поставь вагончик в поезде на свое место»

Цель игры: упражнять детей в порядковом счете.

Материалы: карточки с цифрами.

Содержание: Воспитатель выстраивает в шеренгу 5 – 9 детей (в зависимости от возраста). Остальным выдаются карточки с цифрами от 1 до 10. Задание: нужно отправить вагоны в составе поезда если только по заданию выстроить состав. Например, не хватает в нашем поезде четвертого вагона. Ребенок с цифрой 4 должен выйти и найти свое место в составе.

«Угадай день»

Цель игры: закрепить знания о днях недели.

Материал: Мяч.

Содержание: Воспитатель бросает ребенку мяч и спрашивает: «Если сегодня среда, то вчера…» Ребенок ловит мяч и отвечает: «…был вторник». Возвращает мяч воспитателю.

«Раздели торт на всех гостей»

Цели: развивать мелкую моторику; формировать целостное восприятие предмета, учить делить круг на равные части.

Материал: ножницы, «пирог» (бумажный круг), куклы, мишка.

Содержание: Воспитатель говорит, что у Мишки сегодня день рождения и он пригласил гостей. Гостей принято угощать, поэтому надо разрезать пирог так, чтобы хватило и Мишке и трем его подругам. Дети разрезают торт на четыре части.

Литература

1. Аванесов, В.Н. Дидактическая игра как форма организации обучения в детском саду // Умственное воспитание дошкольника / под ред. Н.Н. Подьякова. - М.: 2000. - 263 с.
2. Леонтьев, А.Н. Психологические основы развития ребенка и обучения: [сборник] / А.Н. Леонтьев; под ред. Д.А. Леонтьева, А.А. Леонтьева. - М.: Смысл, 2009. - 422 с.
3. Эльконин, Д.Б. Психология игры / Д.Б. Эльконин. - 2. Изд.- М.: Владос, 1999. - 358 с.

Стахнева О.Н.,
(учитель начальных классов, МБОУ «ООШ № 21», г. Бийск),

Першина Н.А.,
(канд. пед. наук, доцент, Бийский филиал им. В. М. Шукшина АлтГПУ, Бийск)

Психолого-педагогические условия развития межанализаторных систем у младших школьников с ЗПР в процессе коррекционных занятий

Аннотация. В статье рассматривается проблема развития межанализаторных систем у обучающихся первых классов с задержкой психического развития (вариант 7.2). Представлен опыт реализации серии психокоррекционных дефектологических занятий, направленных на интеграцию зрительных, слуховых и моторных функций. Описаны основные направления работы и психолого-педагогические условия, способствующие успешной коррекции сенсорных и когнитивных нарушений.

Ключевые слова: задержка психического развития, младшие школьники, межанализаторные системы, сенсорная интеграция, дефектологические занятия, психомоторика.

Современные требования к образованию детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) предполагают не только усвоение ими академических знаний, но и формирование жизненных компетенций, а также коррекцию первичных и вторичных нарушений развития. У младших школьников с задержкой психического развития (ЗПР), обучающихся по варианту 7.2, одной из наиболее острых проблем является несформированность межанализаторных систем.

Межанализаторная интеграция – это сложный психофизиологический процесс объединения сигналов, поступающих от разных органов чувств (зрения, слуха, кинестетики), в единый целостный образ. Недостаточность этого процесса у детей с ЗПР проявляется в трудностях письма (дисграфия), чтения (дислексия), а также в общей моторной неловкости и нарушении пространственной ориентировки. Без специально организованных психолого-педагогических условий развитие этих систем у детей с ЗПР протекает замедленно и фрагментарно.

Практическое исследование проводилось на базе муниципального бюджетного общеобразовательного учреждения «Основная общеобразовательная школа № 21» (г. Бийск). В эксперименте приняли участие первоклассники с ЗПР (вариант 7.2) в возрасте 8–9 лет.

Целью работы стало составление и апробация программы психокоррекционных дефектологических занятий в рамках курса «Развитие и коррекция нарушений познавательной деятельности». Программа была составлена с опорой на требования ФГОС НОО обучающихся с ОВЗ и методические рекомендации Н.В. Бабкиной [1]. Весь цикл занятий (27 часов) был реализован в период с ноября 2025 г. по февраль 2026 г.

На начальном этапе исследования была проведена комплексная диагностика, выявившая серьезные дефициты в развитии межанализаторных связей у испытуемых.

Слухо-моторная координация и внимание. Согласно результатам «Ритмического теста» А.Р. Лурии [3], у 80% детей (8 из 10 человек) отмечен низкий уровень развития данных функций. Учащиеся испытывали выраженные трудности в воспроизведении предложенных ритмических структур, путали последовательность ударов, не могли удержать заданный темп. Это свидетельствует о нарушении механизмов переработки слуховой информации в двигательный акт.

Зрительно-моторная интеграция и пространственное мышление. Исследование с помощью методики копирования фигур А. Бентона [2] показало, что у 8 из 10 детей уровень развития данных навыков крайне низок. В работах учащихся наблюдались грубые искажения форм, несоблюдение пропорций, неспособность правильно расположить рисунок в пространстве листа. Это указывает на разобщенность зрительного восприятия и графомоторного навыка.

Речевое развитие. Тестовая методика Т.А. Фотековой [4] выявила низкий уровень развития устной и письменной речи у 60% детей (6 из 10 человек). Дети допускали многочисленные ошибки в

грамматическом оформлении высказываний, имели резко ограниченный словарный запас и не могли выстроить логически последовательный рассказ.

Двигательный праксис. У 7 из 10 школьников зафиксированы трудности в освоении серий движений при выполнении теста на динамический праксис. Дети «застревали» на отдельных элементах, с трудом переключались с одного движения на другое, что говорит об инертности нервных процессов.

Учитывая выявленные нарушения, была реализована программа, включающая два крупных блока.

Первый блок – «Развитие психомоторики и сенсорных процессов» - решал задачи формирования сенсорных эталонов (цвета, формы, размера) и первичной интеграции систем. Использовались методы предметно-практической деятельности: работа с досками-вкладышами, «Графические диктанты» К.В. Шевелева, игры на ориентировку в собственном теле («Право-лево») [5].

Второй блок – «Развитие связной речи» - был направлен на коррекцию вторичных нарушений. Упражнения включали звукобуквенный анализ, деление слов на слоги с прохлопыванием ритма, составление рассказов по сериям картинок. Особое внимание уделялось межанализаторному взаимодействию: ребенок должен был одновременно видеть картинку, слышать инструкцию и совершать речевое действие.

Итоговая диагностика после завершения курса занятий позволила выявить как сильные стороны методики, так и направления, требующие более длительной работы.

Наибольшая эффективность программы была зафиксирована в сфере двигательного праксиса и кинестетической интеграции. У большинства детей улучшилась способность к переключению между двигательными программами, что подтверждает гипотезу о положительном влиянии предложенных упражнений на развитие межполушарных связей и функции самоконтроля. Ритмические игры и упражнения на координацию способствовали снижению моторной инертности.

В области развития устной и письменной речи также отмечены положительные сдвиги. В среднем успеваемость учащихся по коррекционному курсу повысилась; дети стали успешнее справляться с заданиями на языковой анализ и синтез. Однако часть детей (около 30%) по-прежнему испытывают стойкие трудности, что обусловлено глубиной первичного дефекта при ЗПР.

Наименее выраженная динамика наблюдалась в развитии слухо-моторной координации. Только у 2 детей из 10 уровень поднялся с низкого до среднего, у остальных показателей остались в пределах нижней границы нормы. Аналогичная ситуация сложилась со зрительно-моторной интеграцией: несмотря на наличие стойкой положительной тенденции, качественный скачок на более высокий уровень требует более продолжительного времени. Краткосрочное воздействие (3 месяца) оказалось недостаточным для полной автоматизации координации «глаз-рука» и «ухо-рука».

Разработанная программа доказала свою эффективность в части развития двигательной сферы и основ связной речи. Для достижения стабильных результатов в зрительно-слуховой и слухо-моторной интеграции рекомендуется продление срока реализации программы на весь период обучения в первом и втором классах, а также усиление междисциплинарного взаимодействия дефектолога с учителем начальных классов и родителями.

Литература

1. Бабкина Н.В. Программа коррекционно-развивающих занятий с младшими школьниками. – Москва: Школьная Пресса, 2015. – 80 с.
2. Бентон, А.Л. Тест зрительной ретенции / А. Л. Бентон. – Санкт Петербург: Речь, 2005. – 128 с.
3. Лурия, А.Р. Основы нейропсихологии / А.Р. Лурия. – Москва: Питер, 2022. – 383 с.

4. Фотекова, Т.А. Тестовая методика диагностики устной речи младших школьников. – Москва: АРКТИ, 2000. – 55 с.

Шевелев, В.К. Графические диктанты и упражнения / В.К. Шевелев. – Москва: Просвещение, 2023. – 64 с.

Суртаева К.А.,
научный руководитель – канд. пед. наук, доц. М.В. Папина
(Бийский филиал им. В.М.Шукшина АлтГПУ, Бийск)

Литературное развитие младших школьников посредством продуктивных методов обучения

Аннотация. В данной статье рассматривается технология продуктивного чтения, описывается структура технологии.

Ключевые слова: литературное развитие, продуктивные методы обучения, технология продуктивного чтения.

Восприятие художественного произведения – это сложный психофизиологический процесс, включающий в себя сенсорное восприятие, его эмоциональное переживание и когнитивную обработку. Понимание предполагает осознание содержания произведения, его структуры, художественных образов, авторского замысла и его связи с контекстом культуры и истории. В ФГОС НОО особое внимание уделяется интеграции предметных, метапредметных и личностных результатов, а также применению продуктивных методов обучения, которые способствуют формированию УУД и развитию самостоятельности, творческого мышления и читательской компетентности у детей.; развитие смыслового чтения: умение анализировать текст, выявлять авторскую идею, оценивать выразительные средства, строить монологические и диалогические высказывания [2].

В наш информационный век формирование навыка извлечения нужной информации из текста становится важнейшей задачей образования. Сегодня научить ребенка читать недостаточно. Научить его читать осмысленно — вот важная задача учителя.

Продуктивным является такое чтение, при котором вместо скорости прочтения и воспроизведения точной информации, ведется перечитывание всех видов текстовой информации, глубокое понимание текста.

Целью технологии является формирование типа правильной читательской деятельности, умение самостоятельно понимать текст. Технология продуктивного чтения позволяет учителю организовывать исследовательскую работу детей так, что они сами «додумываются» до решения ключевой проблемы урока.

Структура технологии продуктивного чтения состоит из трех этапов:

1. Работа с текстом до чтения;
2. Работа с текстом во время чтения;
3. Работа с текстом после чтения.

Эта технология помогает на всех уроках в начальной школе, но литературное чтение можно считать основным предметом, где эта технология применима в полной объеме.

На уроке чтения на 1 этапе (до чтения) прогнозируют содержание текста. По названию, иллюстрациям, опираясь на личный читательский опыт, они предполагают тему и жанр произведения, ставят цели своей работы на уроке. Главной целью данного этапа является появление заинтересованности и мотивации к чтению произведения.

Следующий этап - работа с текстом во время чтения. Обучающиеся знакомятся с текстом по-разному: дети могут прочитать произведение самостоятельно, прослушать его запись или чтение

учителем. Возможно чтение первой части текста, после этого обучающиеся предполагают дальнейшее развитие событий, а затем возвращаются к тексту и узнают авторский замысел. Например, в татарской народной сказке «Три сестры», я спрашиваю - «Как вы думаете, в кого превратится младшая сестра?» и т.д.

На третьем этапе возникает читательская интерпретация. Ведется разговор с автором, дети описывают себя по отношению к героям произведения. Этот разговор заставляет их задуматься, на месте кого из героев они хотели бы и могли бы оказаться.

Последний этап позволяет выполнить творческие задания: нарисуй словесный портрет героя, расскажи, что бы ты сделал на его месте, перескажи от имени какого-то персонажа, придумай продолжение истории [1].

Технология продуктивного чтения предполагает обязательное перечитывание текста на этапе работы после чтения. У детей возникает понимание текста, удовлетворение от процесса чтения.

Очень легко работать с детьми, которые уже любят читать. Но как бы мне ни хотелось, в классе есть дети, у которых чтение не вызывает интереса. Но они мои ученики и, для того, чтобы включить их в работу, можно использовать яркие образы (фрагмент мультфильма, красочные иллюстрации, прослушивание аудиозаписи, интересные факты из биографии писателя). Главное - заинтересовать ребят, вовлечь всех их в круговорот событий на уроке.

Можно смело утверждать, что технология продуктивного чтения развивает читательский интерес младших школьников, который, в свою очередь, будет способствовать формированию грамотного, эрудированного, духовно развитого человека.

Применение технологии продуктивного чтения на уроках литературного чтения в начальной школе даёт определённые результаты в обучении и воспитании младших школьников, помогает научить детей:

1. Медленному чтению художественного текста (по предложениям, по абзацам, по частям);
2. Читать не для взрослых, а для самого себя;
3. Уделять равное внимание и чтению вслух, и чтению про себя.
4. Сформировать умение выражать свою позицию и аргументировано её защищать.
5. Понимать текст и видеть позицию автора.

Данная технология способствует развитию УУД. Формирует положительную мотивацию к обучению, повышает качество знаний, позволяет в значительной мере стимулировать творческую активность детей в образовательной деятельности.

Таким образом, вопрос литературного развитие младших школьников посредством продуктивных методов обучения являются актуальными в современной школе и являются приоритетными при обучении литературному чтению. Полученные предварительные результаты исследования показывают, что проведенная серия уроков, дополнительные упражнения, направленные на повышение уровня сформированности читательской компетенции обучающихся экспериментального класса, способствовали ее росту.

Литература

1. Абрамова, В.В. Организация читательской деятельности младших школьников в условиях реализации ФГОС / В.В. Абрамова // Начальная школа плюс. До и После. – 2023. – № 8.

2. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования. – URL: https://fgos.ru (дата обращения: 20.11.2026).

Табалина И.Ю.,
научный руководитель – канд. пед. наук, доц. Чичканова И.Н.
(Бийский филиал им. В.М.ШукшинаАлтГПУ, Бийск)

Формирование математической грамотности младших школьников в процессе обучения

Аннотация. В данной статье рассматриваются проблема формирования математической грамотности, педагогические условия, методы и приёмы, способствующие успешной реализации этой задачи.

Ключевые слова: математическая грамотность, уровень сформированности, проблема, педагогические условия, методы и приемы.

В современном мире математическая грамотность становится одним из ключевых компонентов функциональной грамотности, необходимой для успешной адаптации человека в обществе. Актуальность формирования математической грамотности в начальной школе обусловлена требованиями Федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования, так же запросами общества и результатами международных исследований (PISA), которые показывают, что российский школьники хорошо владеют формальными знаниями, но испытывают некие трудности в применении этих знаний в реальных жизненных ситуациях.

В рамках данного исследования придерживаемся определения, предложенного исследованиями PISA, согласно которому математическая грамотность - это "способность индивидуума проводить математические рассуждения и формулировать, применять, интерпретировать математику для решения проблем в разнообразных контекстах реального мира. «Математическая грамотность – интеллектуальная способность, которая заключается во владении математическими знаковыми средствами и проявляется в решении задач с их использованием» - А.В. Боровских. Согласно ФГОС НОО выпускники начальных классов должны «научиться использовать начальные математические знания для описания и объяснения окружающих предметов, процессов, явлений, а также оценки их количественных и пространственных отношений». [3, с. 87].

С целью выявления уровня формирования математической грамотности у младших школьников были использованы задания из следующих методик: владение математическими знаниями Рябинкиной А.Н. «Нахождение схем к задачам»; критическое мышление (методика Международного исследования качества математического и естественно-научного образования TIMSS); применение полученных знаний в реальной жизни (методика Международной программы по оценке образовательных достижений учащихся PISA). Данные методики позволяют продиагностировать каждый выбранный компонент математической грамотности. Цель методики – выявить уровень математической грамотности. В эксперименте участвовали обучающиеся 4 класса МБОУ «Солтонская СОШ» с. Солтон (экспериментальная группа) и обучающиеся МБОУ «Солоновская СОШ имени Матрёнина А. П.» с. Солоновка (контрольная группа). Анализ полученных результатов позволяет констатировать, что уровень сформированности математической грамотности у большинства учащихся 4-го класса невысокий и требует дальнейшей целенаправленной работы.

Развитие математической грамотности наиболее важно в младшем школьном возрасте, потому что одна из составляющих математической грамотности, а именно математическое мышление находится на начальной стадии.

Кроме того, в ходе эксперимента, нами была специально разработана серия уроков, ориентированных на систематическое и целенаправленное развитие математической грамотности у младших школьников на уроках математики.

Четвероклассники экспериментального класса работали с заданиями, связанными с решением ситуаций, близких к реальности, с использованием математики. Например, им предлагалось: определить длину пути; найти неизвестное число; подобрать схему к задаче; найти стоимость мороженного.

В младшем школьном возрасте особенно важно развивать математическую грамотность, так как в ней заложена основа для дальнейшего обучения по программе основного общего образования. Одним из возможных приемов формирования математической грамотности является решение практических задач. В статье «Формирование математической грамотности обучающихся в начальной школе» учитель начальных классов – Е.В. Беляева пишет, что «необходимо на уроке учить решать задачи, которые встречаются в жизни, тем самым показывая связь математики с жизнью» [1, с. 34].

Таким образом, вопрос формирования у обучающихся младших классов математической грамотности являются актуальными в современной школе и являются приоритетными при обучении математике. Полученные предварительные результаты исследования показывают, что проведенная серия уроков, дополнительные упражнения, направленные на повышение уровня сформированности математической грамотности обучающихся экспериментального класса, способствовали ее росту.

Литература

1. Беляева, Е. В. Формирование математической грамотности обучающихся в начальной школе / Е. В. Беляева // Альманах мировой науки. –2020. – № 1 (37). – С. 34-35.
2. Дюкарева, О.А. Развитие математической грамотности младших школьников / О. А. Дюкарева // Школьная педагогика. – 2021. - № 1. – С. 7-8.
3. Приказ Минпросвещения России от 31.05.2021 N 286 (ред. от 22.01.2024) "Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования" (Зарегистрировано в Минюсте России 05.07.2021 N 64100): официальный сайт. – 2026. – https://fgos.ru/fgos/fgos-noo/ (дата обращения: 09.04.2026).

Таранова А.С.,
Научный руководитель – канд. пед. наук, доц. А.Ю. Чуфенёва
(Бийский филиал им. В.М. Шукшина АлтГПУ, Бийск)

Формирование основ здорового образа жизни младших школьников посредствам проектной деятельности

Аннотация. В представленной статье приведены результаты экспериментальной работы по формированию основ здорового образа жизни младших школьников посредствам проектной деятельности. В проведённой работе доказана значимость проектной деятельности в формировании основ здорового образа жизни младших школьников, поскольку она способствует повышению уровня знаний о здоровье, развития навыков здоровьесбережения, формированию ответственного отношения к своему здоровью и мотивации к здоровому образу жизни.

Ключевые слова: здоровый образ жизни**,** проектная деятельность, младшие школьники.

В современных условиях проблема сохранения и укрепления здоровья у младших школьников значительно актуальна. Поэтому одной из важных задач начального образования является формирование основ здорового образа жизни, которое направлено на укрепление и сохранения физического, психического и социального благополучия. В связи с этим изучение проектной деятельности в формировании основ здорового образа жизни младших школьников несёт в себе особый интерес.

Здоровый образ жизни имеет большое количество различных определений, включающих различные характеристики и составные части. К нему относятся: режим дня, физическая активность, правильное питание и т.д. Формирование представлений об этих составляющих должно начинаться

уже в младшем школьном возрасте, потому что именно в этом периоде закладываются базовые основы поведения и привычки которые остаются с обучающимися на протяжении всей жизни. Изначально следует воспитать у младших школьников ценностное отношение к здоровому образу жизни. Детям младшего школьного возраста необходимо освоить навыки помогающие сохранению здоровья, приобретению полезных привычек, которые составляют полноценный образ жизни здорового человека.

Здоровый образ жизни требует включить сознательную деятельность, сохраняющую здоровье. Особенно актуальным в современных условиях становится сохранение и укрепление здоровья младших школьников. При длительном и не ограниченном использовании цифровых устройств, повышенной учебной и двигательной нагрузки, а также не соблюдение режима дня оказывает негативное влияние на физическое и эмоциональное состояние детей. Поэтому необходимо создавать условия, способствующие формированию у детей потребности вести здоровый образ жизни. Одним из эффективных средств формирования основ здорового образа жизни это проектная деятельность, которая позволяет и помогает не только получать знания, а также применять их на практике, развивать инициативное и ответственное отношение к своему здоровью.

Изучением проблемы формирования основ здорового образа жизни у младших школьников занимались Д. Ф. Ильясов [1], К. В. Чедов [2] и П. А. Журавская, Н.Н. Асхадуллина [3]. В их трудах говорилось о ценности, важности формирования, физической культуре и укрепления здоровья у младших школьников, также и о том, как способствовала этому проектная деятельность. Понимания важности формирования основ здорового образа жизни у младших школьников посредствам проектной деятельности, необходимо провести диагностическое исследование, которое показывает уже имеющиеся знания и навыки у обучающихся. Для этого была использована методика Гаркуша Н.С. «Гармоничность образа жизни школьников», которая показывает уже ранее полученные знания по здоровому образу жизни и их развитость. Она включает в себя три уровня: высокий – говорящий об осознанности и самостоятельности овладении навыками сохранения здоровья. Средний – показывающий частичное понимание и низкий – демонстрирующий отсутствие знаний о здоровом образе жизни. Исследование проходило на базе МБОУ «Гимназия №2», г. Бийск, Алтайского края. В эксперименте участвовали дети младшего школьного возраста в количестве 40 человек, из них 20 человек из 2 «А» класса начальной школы и 20 человек из 2 «В» класса начальной школы.

На констатирующем этапе эксперимента педагогическое наблюдение проводилось на уроках окружающего мира. Уровни сформированности основ здорового образа жизни оценивались по таким критериям как осознанность, самостоятельность и овладение практическими навыками. На этом этапе оценивалось как младшие школьники понимают здоровый образ жизни, самостоятельно соблюдают здоровый образ жизни и на то, как они применяют практические навыки в повседневной жизни. Обучающиеся отвечали на вопросы, связанные с самочувствием, соблюдением физической активности и режима дня, а так же, как они проводят свободное время.

На констатирующем этапе в экспериментальном классе было выявлено, что у 25% респондентов высокий уровень сформированности основ здорового образа жизни соответственно констатируем тот факт, что основы здорового образа сформированы достаточно прочно. В контрольном классе показатель составил 30% респондентов, достигших высокого уровня. У 30% респондентов экспериментального класса и 40% контрольного класса был выявлен средний уровень сформированности. Низкий уровень, который показал несформированность основ здорового образа жизни у младших школьников в экспериментальном классе составил 45%, а в контрольном классе 30%.

На формирующем этапе эксперимента реализована серия заданий, направленных на формирование здорового образа жизни у младших школьников посредствам проектной деятельности. Ведущим приёмом стало творческое выполнение упражнений. Были проведены следующие задания и групповые работы: плакаты «составление тарелки здоровья», «правила

здоровья» и «полезные привычки». Творческие задания повышают познавательный интерес у детей к самостоятельной деятельности, а также вызывают ответственное отношение к собственному здоровью. В случае, когда взрослые показывают пример соблюдения здорового образа жизни, тогда детям легче это усвоить и применять полученные навыки в повседневной жизни. Создание положительного настроя в формировании основ здорового образа жизни посредствам проектной деятельности помогает младшим школьникам быстрее освоить тему. При использовании проектной деятельности в воспитании здорового образа жизни младших школьников, необходимо соблюдать условия систематичности соблюдения полученных навыков; ориентированность на конкретные действия взрослых (правильное питание, закаливание и т.д.); поощрение и стимулирование действий ребёнка; неоднократное повторение правил здорового образа жизни; уделять больше количество внимания запоминанию и воспроизведения действий (режим дня, здоровое питание и т. д.)

На контрольном этапе экспериментальной работы было повторно проведено диагностическое исследование для сравнения с результатами констатирующего этапа, где определили, что после реализации серии творческих заданий проектной деятельности в экспериментальном классе, данные показали значительные качественные изменения высокий уровень составляет уже 35% респондентов. Среднем уровень сформированности основ здорового образа жизни число детей младшего школьного возраста стало выше и составило 40%, а низкий уровень сформированности основ здорового образа жизни у детей снизился и показал 25%.

Таким образом сравнительный анализ данных обеих диагностик показал положительную динамику сформированности основ здорового образа жизни у младших школьников после реализации комплекса проектных заданий. И свидетельствует о эффективности проектной деятельности как средства формирования у обучающихся ценностного отношения к здоровью и навыкам здорового образа жизни.

Литература

1. Ильясов, Д.Ф. Ценностная ориентация на здоровый образ жизни и ее формирование у младших школьников / Д.Ф.Ильясов, Ю.В. Смирнова // Сибирский педагогический журнал. – 2009. – № 9. – С. 332-338.

2. Чедов К. В. Физическая культура. Здоровый образ жизни / К. В. Чедов, Г. А. Гавронина, Т. И. Чедова. - Пермь: Пермский государственный национальный исследовательский университет, 2020. - 128 с.

3. Журавская, П. А. Асхадуллина, Н.Н. Проектная деятельность как средство формирования познавательной активности школьников / П.А. Журавская, Н.Н. Асхадуллина // Педагогический вестник. - 2024. - С. 17-19.

Титова В.П.,
(воспитатель, МАДОУ №18, Томск)

От малой родины к великой державе: система гражданского воспитания в современном дошкольном образовании

Аннотация. В данной статье рассматривается концепция поэтапного формирования гражданской идентичности у детей дошкольного возраста. Автор анализирует переход от эмоционально-чувственного восприятия ближайшего окружения к осознанному чувству гордости за свою страну. Особое внимание уделяется интеграции регионального компонента и семейных ценностей в образовательный процесс в соответствии с требованиями Федеральной образовательной

программы дошкольного образования (ФОП ДО). Описаны практические методы работы, способствующие воспитанию активной гражданской позиции у дошкольников.

Ключевые слова: Гражданское воспитание, дошкольное образование, ФОП ДО, патриотизм, малая родина, духовно-нравственные ценности, музейная педагогика, социализация.

В условиях современной геополитической ситуации и трансформации общественных ценностей, гражданско-патриотическое воспитание детей становится фундаментом государственной образовательной политики. Федеральная образовательная программа дошкольного образования (ФОП ДО) определяет одной из приоритетных задач воспитание ребенка, как гражданина России, знающего и уважающего свои корни, культуру и традиции своего народа. Однако гражданственность не является врожденным качеством; это сложный психологический конструкт, который формируется через «маленькие шаги» — от привязанности к матери до осознания себя частью великого многонационального государства.

Гражданское воспитание в дошкольном возрасте носит преимущественно эмоциональный характер. Ребенок познает мир через чувства, поэтому сухие факты и абстрактные понятия для него недоступны. Методологической основой нашего подхода является принцип концентрических кругов: «Я — моя семья — мой детский сад — мой город — моя страна».

Каждый круг расширяет социальный опыт ребенка, наполняя его конкретным содержанием и смыслами.

Этап 1. Семья как колыбель гражданственности

Первым и самым важным шагом является формирование чувства принадлежности к своему роду. Гражданин начинается с человека, который ценит свою семью. В нашей практике мы используем технологию «Семейных проектов». Создание генеалогического древа, изучение истории военных наград дедушек или трудовых достижений родителей позволяет ребенку понять, что история страны складывается из историй конкретных семей. Когда ребенок говорит: «Мой прадедушка защищал эту землю», абстрактное понятие «патриотизм» обретает для него живое, личное значение.

Этап 2. Малая родина: педагогика сопричастности

Второй шаг — это знакомство с «малой родиной». Для дошкольника это не просто географическая точка, а пространство, наполненное образами: знакомый парк, памятник на площади, родная улица. Важным инструментом здесь выступает региональный компонент. Мы внедряем в образовательный процесс элементы краеведения через целевые прогулки и виртуальные экскурсии.

Особое место занимает «Музейная педагогика». Создание в группах мини-музеев («Русская изба», «Хлеб — всему голова», «Слава наших земляков») позволяет детям буквально прикоснуться к истории. Интерактивность таких музеев дает возможность ребенку не просто смотреть, но и действовать, что критически важно для дошкольного возраста.

Этап 3. Государственные символы и культурный код.

Переход к осознанию себя гражданином большой страны происходит через знакомство с государственными символами и культурным наследием России. В подготовительной группе каждый понедельник проходят «Разговоры о важном». Регулярно неделя начинается с поднятия флага, заканчивается с опусканием флага под гимн РФ. Работа с флагом, гербом и гимном РФ становится регулярной. Однако важно избегать формализма. Мы используем игровые ситуации, где символика выступает знаком единства и защиты.

Приобщение к культурному коду осуществляется через народные праздники («Масленица», «Рождество», «Сабантуй» и др.), что воспитывает уважение к многонациональному составу нашей Родины. Ребенок учится понимать, что Россия — это «семья семей», где каждый народ уникален, но все вместе мы — один народ.

Современные технологии и формы работы.

Для достижения устойчивых результатов необходимо использование инновационных педагогических технологий:

1. Социальное волонтерство: участие в акциях «Посылка солдату», «Ветеран живет рядом», «Экологический десант». Когда ребенок своими руками рисует открытку для защитника Родины или сажает дерево, он совершает реальный гражданский поступок.

2. Информационно-коммуникационные технологии (ИКТ): использование интерактивных карт России, просмотр короткометражных фильмов о достижениях нашей страны в науке, спорте и освоении космоса. Это формирует чувство гордости за технологическую мощь Родины.

3. Проектная деятельность: тематические недели «Россия — страна героев», «От кареты до ракеты», которые объединяют познавательную, игровую и продуктивную деятельность.

Взаимодействие с семьей как стратегическое партнерство.

Гражданское воспитание неэффективно, если ценности детского сада противоречат ценностям семьи. Мы выстраиваем работу с родителями на принципах сотворчества. Совместные спортивно-патриотические праздники («Мама, папа, я — спортивная семья»), участие в шествии «Бессмертного полка», семейные походы по памятным местам города — все это создает единое воспитательное поле. Родитель должен видеть в педагоге союзника, который помогает вырастить не просто успешного человека, а достойного гражданина.

«Маленькие шаги», о которых идет речь, — это ежедневная, зачастую незаметная работа педагога. Это доброе слово о родном крае, это бережное отношение к книге, это уважение к старшим. Из этих крупиц складывается «большая гордость» — осознанное, глубокое чувство любви к России. Гражданское воспитание в дошкольном возрасте — это инвестиция в будущее страны. Формируя у детей основы гражданственности сегодня, мы закладываем фундамент стабильного, процветающего и единого общества завтра.

Литература

1. Федеральная образовательная программа дошкольного образования. – Москва: Просвещение, 2023. — 224 с.

2. Антонов Ю.Е., Левина Л.В. Как научить детей любить Родину: Руководство для воспитателей и учителей. — Москва: Аркти, 2020. — 168 с.

3. Маханева М.Д. Нравственно-патриотическое воспитание дошкольников. Методическое пособие. — Москва: Сфера, 2022. — 96 с.

Токарева В.В.,
(педагог дополнительного образования МБОУ «ТСШ» ЭМР, п.Тура)

Функциональная грамотность младших школьников: ключ к успешному будущему в современном мире

Аннотация. В статье рассматривается функциональная грамотность младших школьников как ключ к их успешному будущему. Показаны основные этапы этого процесса.

Ключевые слова: функциональная грамотность**,** деятельностный подход, междисциплинарные связи, рефлексируемый опыт.

В стремительно меняющемся мире успех человека все больше зависит от его способности не просто обладать знаниями, но и активно, эффективно применять их в самых разных сферах жизни. Эта истина особенно актуальна для младших школьников – тех, кто только начинает формировать свои личностные и интеллектуальные компетенции. Современная система образования ставит перед собой амбициозную задачу: не только передать ученикам

академические знания, но и воспитать в них так называемую функциональную грамотность**.** Это умение применять полученные знания, навыки и умения в практической деятельности и повседневной жизни.

В контексте реализации Федеральных государственных образовательных стандартов начального общего образования (ФГОС НОО), особое значение придается формированию у детей способности к осмысленному восприятию информации, ее интерпретации и умелому использованию в жизненных ситуациях. Стандарт акцентирует внимание на развитии ключевых компонентов функциональной грамотности: речевой, математической, информационной и финансовой**.**

Многие выдающиеся ученые, такие как Н.Ф. Виноградова, В.В. Давыдов, В.В. Беспалько, А.А. Леонтьев и другие, подчеркивают, что функциональная грамотность строится на расширении практического опыта школьника. Этот процесс включает в себя несколько этапов познания в рамках научных областей:

- **Добываю:** активное получение информации, поиск ответов на вопросы.
- **Применяю:** использование полученных знаний и навыков для решения конкретных задач.
- **Оцениваю:** анализ результатов своей деятельности, осмысление эффективности примененных методов.
- **Готов к саморазвитию:** стремление к постоянному обучению и совершенствованию.

В результате такого подхода у ребенка развиваются важнейшие личностные качества: потребность, способность и готовность к решению жизненных задач. Это формирует у него рефлексируемый опыт, который становится фундаментом для дальнейшего успешного развития. Для успешной реализации этой задачи в рамках учебного процесса необходимо применять определенные подходы и методы. Особое значение имеют разработки, подчеркивающие роль деятельностного подхода **и** междисциплинарных связей**.**

Деятельностный подход предполагает, что обучение происходит через активное участие ребенка в процессе познания. Вместо пассивного усвоения информации, ученик вовлекается в практическую деятельность, экспериментирует, исследует, создает. Это позволяет ему не просто запомнить материал, но и понять его суть, научиться применять его в реальных условиях.

Междисциплинарные связи помогают увидеть единство знаний и их взаимосвязь. Когда ученик понимает, как математика применяется в окружающем мире, как язык помогает описывать научные открытия, или как информация используется для решения финансовых вопросов, он начинает воспринимать учебу как целостный и осмысленный процесс.

Обновленный Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования (ФГОС НОО) ставит перед школой новые, более высокие требования к формированию функциональной грамотности. Он ориентирован на развитие у младших школьников не только академических знаний, но и универсальных учебных действий, которые позволяют им успешно адаптироваться к вызовам современного мира.

В рамках обновленного стандарта особое внимание уделяется:

- **Развитию критического мышления:** Умению анализировать информацию, выявлять причинно-следственные связи, делать обоснованные выводы.
- **Формированию навыков коммуникации:** Способности ясно и грамотно выражать свои мысли, слушать и понимать других, работать в команде.
- **Развитию креативности:** Умению находить нестандартные решения, генерировать новые идеи.
- **Формированию самостоятельности и ответственности:** Способности ставить цели, планировать свою деятельность и достигать результатов.

Формирование функциональной грамотности младших школьников – это комплексный процесс, требующий применения разнообразных методик и подходов. Важно, чтобы эти

методики были интегрированы в учебный процесс, делая его более практико-ориентированным и интересным для детей.

1. Проектная деятельность:

Проектная деятельность является одним из наиболее эффективных инструментов формирования функциональной грамотности. Она позволяет младшим школьникам погрузиться в реальные жизненные ситуации, где им необходимо применить полученные знания для решения конкретной задачи.

В процессе работы над проектом дети учатся ставить цели, планировать свою деятельность, распределять обязанности, работать в команде, искать и анализировать информацию, делать выводы и презентовать результаты своей работы. Это способствует развитию их самостоятельности, ответственности и умения применять знания на практике.

2. Игровые технологии:

Игры, как дидактические, так и сюжетно-ролевые, играют важную роль в формировании функциональной грамотности. Они делают процесс обучения увлекательным и мотивирующим, позволяя детям в игровой форме осваивать новые знания и навыки.

Игровые технологии способствуют развитию у детей внимания, памяти, логического мышления, а также формируют положительное отношение к учебе.

3. Кейс-технологии (ситуационные задачи):

Кейс-технологии предполагают работу с реальными или смоделированными жизненными ситуациями, которые требуют от учеников анализа, поиска решений и применения знаний. Кейс-технологии развивают у детей критическое мышление, умение принимать решения, анализировать информацию и находить оптимальные пути решения проблем.

4. Междисциплинарные уроки и интегрированные занятия:

Объединение знаний из разных предметных областей позволяет детям увидеть взаимосвязь между различными дисциплинами и их применение в реальной жизни.

Интегрированные занятия помогают детям формировать целостную картину мира, развивают их познавательный интерес и способность применять знания в комплексе.

5. Использование цифровых образовательных ресурсов:

Современные технологии предоставляют широкие возможности для формирования функциональной грамотности. Интерактивные платформы, образовательные приложения, онлайн-тренажеры позволяют сделать обучение более наглядным, персонализированным и доступным.

Цифровые ресурсы позволяют дифференцировать обучение, учитывая индивидуальные потребности каждого ученика, и предоставляют возможность для самоконтроля и самооценки.

6. Организация внеурочной деятельности:

Внеурочная деятельность является важным дополнением к урочной системе и предоставляет дополнительные возможности для развития функциональной грамотности. Кружки, секции, экскурсии, олимпиады, конкурсы – все это способствует расширению практического опыта школьников.

Внеурочная деятельность позволяет детям проявить свои таланты, развить лидерские качества, научиться работать в команде и получить ценный жизненный опыт.

7. Формирование навыков саморегуляции и рефлексии:

Важной составляющей функциональной грамотности является умение ребенка самостоятельно ставить цели, планировать свою деятельность, контролировать ее ход и оценивать результаты.

Развитие этих навыков помогает младшим школьникам стать более самостоятельными, ответственными и мотивированными к обучению на протяжении всей жизни.

Таким образом, Формирование функциональной грамотности у младших школьников – это не просто образовательная задача, а инвестиция в их будущее. Применение разнообразных,

интегрированных методик, основанных на деятельностном подходе и междисциплинарных связях, позволяет создать условия для развития у детей не только академических знаний, но и жизненно важных компетенций. Успешное освоение функциональной грамотности в начальной школе закладывает фундамент для дальнейшего обучения, профессионального роста и полноценной жизни каждого ребенка.

Литература

1. Виноградова, Н. Ф. Обучение в начальных классах. – М.: Просвещение, 2005. – 240 с
2. Давыдов, В. В. Теория развивающего обучения. – М.: ИНТОРЕС, 1996. – 544 с.
3. Беспалько, В. П. Слагаемые педагогической технологии. – М.: Педагогика, 1989. – 192 с.
4. Леонтьев, А.А. Психология общения. – М.: Смысл, 2008. – 368 с.

Тупикина М.В.,
(воспитатель МБОУ «Гимназия№2», Бийск)

Патриотическое воспитание детей старшего дошкольного возраста посредством реализации проекта «Та улица, что именем героя названа»

Аннотация. В статье говорится об опыте реализации проекта «Та улица, что именем героя названа», посвящённого памяти Николая Гастелло и Вали Максимовой, в рамках патриотического воспитания детей старшего дошкольного возраста.

Ключевые слова. Проект, патриотическое воспитание, подвиг, герой, Родина, Великая отечественная война.

Патриотизм - сложное и высокое человеческое чувство, оно многогранно по своему содержанию. Это и любовь к родным и близким людям, и к малой Родине, и гордость за свой народ. В Федеральной образовательной программе ДО обозначено, что основным принципом дошкольного образования является приобщение детей к социокультурным нормам, традициям семьи и государства. Идея патриотического воспитания, приобретая все большее общественное значение, становиться задачей государственной важности.

Современные дошкольники растут в информационно насыщенной среде, однако зачастую информация о прошлом теряется в обилии развлекательного контента. Формирование у них элементарных представлений о героическом прошлом своего народа - важнейшая педагогическая задача. Если ребёнок не просто слышит о «герое войны» или «подвиге лётчика», а видит, что улица, на которой он живёт или гуляет, носит имя конкретного человека, подвиг которого можно обсудить и даже «почувствовать», то патриотическая идея перестаёт быть далёкой и абстрактной. В педагогическом сообществе часто говорят о важности патриотического воспитания, о том, что любовь к Родине надо прививать с детства. Но дошкольникам сложно воспринимать абстрактные категории. Им нужен живой пример, понятный сюжет, эмоциональная вовлеченность. А ведь у нас под рукой - «улица Гастелло» или «улица Вали Максимовой», где живет большинство наших воспитанников, и мы можем реально побывать, сфотографироваться на фоне таблички, посмотреть дома и памятные доски. Когда ребёнок видит всё это собственными глазами, история оживает, приобретает реальный облик. Таким образом, грамотно выстроенный проект позволяет связать историческую информацию с реальной жизнью детей.

Поэтому мы разработали и осуществили проект под названием «Та улица, что именем героя названа».

Шаг 1. Подготовка и погружение. Мы оповестили детей, что нас ждёт интересное путешествие в историю города, и предложили им самим подумать, почему улицы иногда называют в честь людей. Выслушав ответы детей, решили провести маленькое «расследование», в течении которого дети и их родители собрали факты о жизни и подвиге героев Николае Гастелло и Вале Максимовой. Подготовили рассказы о героях, чьим именем названы улицы нашего города. Подобрали фотографии военной хроники и рисунки из детских книжек. На этом этапе уже было заметно, как загораются глаза ребят, когда они слышат про «настоящих героев» чьим именем названы улицы, по которым они идут в детский сад.

Шаг 2. Знакомство с героями. На данном этапе, ребята делились друг с другом информацией, подготовленной дома с родителями. Одни рассказывали о огненном таране легендарного летчика Николая Гастелло во время Великой Отечественной войны, как он проявил мужество, рискнул жизнью ради спасения своих товарищей и страны. Другие о юной героине - Вале Максимовой, воевавшей в партизанском отряде. И с какой же гордостью ребята сообщали о том, что Валя Максимова родилась в Алтайском крае и жила до войны в нашем городе. Информация о том, что герой ВОВ - бийчанка, произвела на детей большое впечатление. Чтобы сделать повествование живее использовали иллюстрации и фотографии, кадры с самолётами времён войны, портреты героев, детские издания о героях. Небольшие видеофрагменты (буквально несколько минут), показывающие военную хронику. Играли в подвижные игры «Летчики», «Радисты», «Доставь донесение» и др. Оформили вместе с детьми информационный плакат о герое ВОВ Н. Гастелло и разместили его в магазине, расположенном на этой улице.

Шаг 3. Экскурсия по «геройской» улице. Затем мы отправились на небольшую прогулку по близлежащей «улице Гастелло» (или «улице Вали Максимовой»). Рассмотрели табличку с названием улицы. Побеседовали о том, почему люди увековечивают подвиги. Пришли к выводу, что так мы выражаем благодарность и сохраняем память для будущих поколений. Сделали фотографии, которые потом использовали в оформлении стенда «Никто не забыт, ничто не забыто». Некоторые ребята впервые осознали, что за названием улицы стоит реальный человек, а не просто красивое слово.

Шаг 4. Творческое воплощение. Чтобы закрепить впечатления, мы занялись совместным творчеством: дети рисовали, лепили, выполняли аппликации: изображали самолёты, героя в кабине, огненное небо (по мотивам истории о подвиге Гастелло). Оформили альбомы «Стихи, пословицы и песни о войне и победе», «Имена героев ВОВ в названиях улиц нашего города»; Провели выставку детско-родительского творчества «Открытка к 9 мая» и выставку детских рисунков «Подвиг героя». Весь этот процесс сопровождался разговорами о том, что такое «подвиг», «смелость», «долг». Мы старались говорить просто и понятно, избегая сухих терминов, но при этом давая правильные понятия: «он защищал Родину», «она спасла людей».

Шаг 5. Кульминацией проекта стала детско-родительская акция «Та улица, что именем героя названа…», которая прошла в преддверии празднования 9 мая. Дети и родители изготавливают памятные сувениры (голубь мира), прикрепляют к одежде праздничную символику, разучивают военные песни и под музыкальное сопровождение выходят на улицу, раздают прохожим сувениры, рассказывают про подвиг Н. Гастелло, В. Максимовой. читают стихотворения соответствующей тематики. Эта акция стала нашей традицией и проводится уже на протяжении трех лет.

Проект «Та улица, что именем героя названа» показал, насколько впечатляющей может быть для дошкольников встреча с реальной историей своего города. Услышав о подвиге Николая Гастелло, дети стали с куда большим уважением относиться к его памятному образу, а узнав о храброй Вале Максимовой, осознали, что на геройские поступки способны все, даже юные девушки. Подвиг связан не с физической силой, а силой духа, отношением и преданностью к своей Родине. В современном мире, когда младшее поколение может слишком быстро переключаться с одной информации на другую, так важно найти форму, способную удержать их внимание и зажечь искру сопереживания. Рассказы о подвигах тех, чьи фамилии мы читаем на уличных табличках, дают

детям ясный ориентир для формирования патриотизма, гордости за свою страну и готовности совершать добрые поступки. Ведь каждая такая улица — это не только дорога в городе, но и путь к сердцам маленьких граждан, которым предстоит хранить и продолжать традиции родной земли. Для педагогов же этот проект становится яркой возможностью обогатить практику патриотического воспитания и показать родителям, что научить ребёнка любить Родину можно очень конкретными, наглядными способами.

Литература

1. Алешина Н.В. Патриотическое воспитание дошкольников: методические рекомендации Н.В. Алешина. – М.: ЦГЛ, 2015. – 205 с.

2. Веракса Н.Е. Проектная деятельность дошкольников: пособие для педагогов дошкольных учреждений/ Н.Е. Веракса, А.Н. Веракса -М.: издательство Мозаика-Синтез, 2018. — 112 с.

3. Федеральная образовательная программа дошкольного образования в соответствии с Приказом Министерства Просвещения Российской Федерации от 25 ноября 2022 г. № 1028 "Об Утверждении Федеральной образовательной программы дошкольного образования"http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001202212280044?index=3&rangeSize

Фатьянова Е.В.,
(учитель (труда) технологии, МБОУ «СОШ № 41», Бийск)

Метод проектов на уроках труда (технологии) в общеобразовательной школе как инструмент психолого-педагогического сопровождения обучающихся с ОВЗ

Аннотация. Статья посвящена вопросам организации психолого-педагогического сопровождения обучающихся с ОВЗ в условиях общеобразовательной школы через использование метода проектов с целью их успешной социализации и адаптации к жизни в обществе.

Ключевые слова: психолого-педагогическое сопровождение, ограниченные возможности здоровья (ОВЗ), задержка психического развития (ЗПР), технология проектной деятельности, метод проектов.

В современном образовании, ориентированном на инклюзию, особое внимание уделяется созданию условий для успешной социализации и самореализации обучающихся с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ). Независимо от социального положения, физических и умственных способностей инклюзивное образование в условиях общеобразовательной школы предоставляет возможность каждому ребёнку удовлетворить свою потребность в развитии и равные права в получении необходимого уровня образования.

С детьми с ограниченными возможностями здоровья я работаю с начала своей педагогической деятельности, то есть почти 30 лет. Первые два года трудилась в коррекционной школе для детей с интеллектуальными нарушениями. Затем перешла на работу в общеобразовательную школу, где обучаются дети, оставшиеся без попечения родителей. Среди наших учеников всегда было много ребят с задержкой психического развития, но в последние годы их количество увеличилось. Раньше в нашей школе для таких детей создавались коррекционные классы, в настоящее время все обучающиеся данной категории учатся в общеобразовательных классах. Это, конечно, влияет на процесс организации обучения, в том числе труду (технологии). Исходя из моего опыта, можно прийти к выводу: проще и эффективнее обучать ребят, которые имеют примерно одинаковый уровень способностей. Но современные требования диктуют условия, в которых необходимо индивидуально подходить к процессу организации, проведения, контроля и коррекции процесса обучения в классах, где учатся дети с ОВЗ.

Как построить свою работу учителю, чтобы заинтересовать «особенных» детей и вовлечь их в познавательную деятельность, дать возможность высказаться и реализовать свой потенциал наравне с одноклассниками, не имеющими ограничений в здоровье? Важными условиями для проявления активной познавательной деятельности детей с ограниченными возможностями здоровья считаю:

• создание атмосферы сотрудничества и доброжелательности в классе;
• создание “ситуации успеха” для каждого обучающегося;
• включение ученика в активную деятельность, коллективные формы работы;
• использование элементов занимательности, нестандартности при изучении материала;
• использование проблемных ситуаций;
• практико-ориентированная направленность изучаемого материала.

Одним из инструментов психолого-педагогического сопровождения детей с ОВЗ, позволяющим обеспечить все вышеперечисленные условия, является метод проектов, особенно на уроках труда (технологии).

Метод проектов – это педагогическая технология, ориентированная на самостоятельную деятельность обучающихся, направленную на решение конкретной, практически значимой проблемы. В процессе работы над проектом ученики приобретают не только предметные знания и умения, но и развивают коммуникативные, творческие, исследовательские навыки, а также способность к самоорганизации и самооценке.

Технология проектной деятельности позволяет интегрировать сведения из различных областей знаний для решения одной проблемы и применять их на практике, что в конечном итоге формирует познавательную компетентность ребенка, позитивный социальный опыт. Также, проектная деятельность является уникальным средством обеспечения сотрудничества между детьми и взрослыми.

Для обучающихся с ОВЗ метод проектов имеет ряд преимуществ:

1. Индивидуализация обучения: проектная деятельность позволяет учитывать индивидуальные особенности и возможности каждого ученика, адаптируя содержание и темп работы.
2. Практическая направленность: работа над проектом позволяет применять полученные знания и умения на практике, что особенно важно для детей с ОВЗ, которым часто бывает сложно абстрагироваться от конкретных действий.
3. Развитие социальных навыков: работа в группе над проектом способствует развитию коммуникативных навыков, умения сотрудничать и разрешать конфликты.
4. Психологическая поддержка: успешное выполнение проекта способствует повышению самооценки и снижению тревожности, что особенно важно для детей с ОВЗ.

Проектная деятельность в школе осуществляется в двух направлениях: на уроках и во внеурочной деятельности.

На уроках технологии метод проектов может быть реализован в различных формах: создание моделей и макетов, изготовление полезных предметов для дома или школы, разработка технологических карт и инструкций, проведение исследований и экспериментов.

При организации проектной деятельности необходимо учитывать следующие особенности обучающихся с ОВЗ:

1. Необходимо тщательно подбирать темы проектов, учитывая интересы и возможности учеников.
2. Необходимо разбивать проект на небольшие, последовательные этапы, чтобы облегчить процесс работы.
3. Необходимо оказывать постоянную поддержку и помощь ученикам, особенно на начальных этапах работы.
4. Необходимо использовать наглядные материалы и технические средства обучения, чтобы облегчить восприятие информации.

Во внеурочное время ребятам нужно предоставлять возможность выбора тематики проектов, это помогает значительно повышать мотивацию ребенка, и наряду с более широкими временными рамками, ведет к увеличению качества выполнения проекта. Также во внеурочное время проще организовать коллективную проектную деятельность обучающихся из разных классов, что позволяет создавать группы ребят с равными способностями развития и ведет к максимальной вовлеченности ребят с ОВЗ в процесс работы над проектом.

Из всех видов проектов при работе с данной категорией детей на уроках труда (технологии) разумным будет использование практических проектов, которые помогают осваивать детям окружающую действительность, всесторонне изучать ее, способствуют умению наблюдать, создавать различные прикладные предметы. Созданные руками детей вещи могут быть использованы в реальной жизни (георгиевская ленточка, игольница, прихватка, фартук для кухни) или применяются, например, в оформлении класса (классный уголок, органайзер для хранения канцелярских принадлежностей, кашпо для цветов).

Отсутствие целенаправленных приемов - анализа, сравнения, систематического поиска, полного охвата материала, применения адекватных способов действий делает исследовательские проекты неактуальными в работе с детьми, имеющими задержку психического развития. Хотя на практике любой проект представляет собой и исследовательскую, и творческую, и игровую, и практическую деятельность детей.

Даже в случае, если проект не удался, для ребенка с ОВЗ он имеет большое положительное педагогическое значение. Анализ (самоанализ) объективных и субъективных причин неудач, неожиданных последствий деятельности, понимание ошибок усиливают мотивацию для дальнейшей работы, например, формирует личный интерес к новому знанию, если ситуацию «провала» проекта создала неудачно подобранная информация. Подробная рефлексия позволяет сформировать оценку (самооценку) окружающего мира и себя в социуме.

Каждый проект – это творчество, это личностное знание, он расскажет о своем создателе гораздо информативнее, чем безликая оценка. Уверена, что привлечение ребят с ограниченными возможностями здоровья к проектной деятельности позволяет не только формировать технологические навыки, но и развивать личностные качества, необходимые для успешной социализации и адаптации к жизни в обществе, что является главной задачей обучения ребят с ОВЗ.

Литература

1. Голубцова О.С. Сборник методических материалов по практикам инклюзивного образования детей с ограниченными возможностями здоровья в общеобразовательных организациях/ Голубцова О.С., Булыгина В.В.// Екатеринбург: ГАОУ ДПО СО «Институт развития образования» - 2021. – С. 166-169.

2. Филиппова М.Н. Организация проектной деятельности при профессиональном обучении подростков с ОВЗ/ Филиппова М.Н.// Новосибирск: ГБПОУ «Новосибирский центр профессионального обучения №2 им. Героя России Ю.М. Наумова» - 2019.

Федорова Е.В.,
научный руководитель - канд. филол. наук, доц. М.А. Ковалева
(Бийский филиал им. В.М.Шукшина АлтГПУ, Бийск)

Организация групповой работы младших школьников на уроках литературного чтения

Аннотация: В статье рассматриваются теоретические и практические аспекты организации групповой работы на уроках литературного чтения. Анализируются преимущества данного метода обучения для формирования читательской компетенции, развития критического мышления,

коммуникативных навыков и способности к сотрудничеству. Предлагаются конкретные формы и приемы групповой работы, а также рекомендации по их эффективному применению в условиях современного урока.

Ключевые слова: групповая работа, литературное чтение, читательская компетенция, метапредметные навыки, сотрудничество, критическое мышление, коммуникация, урок литературы.

Современная педагогика ставит перед учителем задачу не просто передачи знаний, но и формирования у учащихся универсальных учебных действий (УУД), позволяющих им успешно адаптироваться в быстро меняющемся мире. Особое место в этом процессе занимает литературное чтение, которое является не только предметом изучения, но и мощным инструментом развития личности. В контексте формирования читательской компетенции и метапредметных навыков, организация групповой работы на уроках литературного чтения приобретает особую актуальность. Этот метод обучения, основанный на взаимодействии учащихся в малых группах, способствует более глубокому осмыслению текста, развитию критического мышления, формированию умения аргументировать свою точку зрения и слушать других, а также развитию навыков сотрудничества и взаимопомощи.

Групповая работа как педагогическая технология имеет глубокие корни в трудах отечественных и зарубежных психологов и педагогов. Л.С. Выготский подчеркивал роль социального взаимодействия в развитии ребенка, отмечая, что обучение происходит наиболее эффективно в зоне ближайшего развития, где учащиеся, взаимодействуя друг с другом, могут достичь большего, чем в индивидуальной работе. А.Н. Леонтьев и его последователи развивали идеи деятельности, в рамках которой групповая работа становится естественным способом освоения новых знаний и навыков [1].

В контексте литературного чтения, групповая работа позволяет активизировать познавательную деятельность: учащиеся, сталкиваясь с различными интерпретациями текста, вынуждены анализировать, сравнивать, обобщать, что способствует более глубокому пониманию содержания и авторского замысла. Она помогает развивать читательскую компетенцию, технику чтения: взаимное чтение, обсуждение прочитанного вслух, работа над выразительностью; лучше понимать прочитанное: совместный анализ сюжета, персонажей, проблематики, авторской позиции. Интереснее проходит и работа с текстом: совместный поиск ключевых слов, составление планов, выделение главной мысли, анализ художественных средств. Интерпретация текста становится более широкой: обсуждение различных трактовок, формулирование собственной.

С помощью групповой работы можно формировать различные метапредметные навыки: коммуникативные **(**умение слушать и слышать партнера, высказывать свое мнение, вести диалог, аргументировать свою позицию, работать в команде); регулятивные (умение ставить цели, планировать свою деятельность, осуществлять самоконтроль и самооценку); познавательные (умение анализировать, сравнивать, обобщать, классифицировать, устанавливать причинно-следственные связи, работать с информацией). В ходе проведения занятий с использованием групповой работы в классе создается благоприятный психологический климат: взаимодействие в группе снижает тревожность, повышает мотивацию к обучению, способствует развитию уверенности в себе и формированию позитивного отношения к предмету [2].

Эффективность групповой работы во многом зависит от правильно выбранной формы и приемов ее организации. На уроках литературного чтения могут быть успешно применены следующие виды групповой деятельности:

- **Работа в парах:** наиболее простая форма, позволяющая каждому ученику активно участвовать в процессе. Примеры:
- **"Диалог с автором":** Один ученик читает отрывок, другой задает вопросы по содержанию, автор (учитель или другой ученик) отвечает.

- **"Сравнительный анализ":** Учащиеся сравнивают двух персонажей, два эпизода, два произведения по заданным критериям.
- **"Взаимопроверка":** Ученики проверяют друг у друга выполнение заданий, например, составление плана или ответы на вопросы.
- **Работа в малых группах (3-5 человек):** позволяет более глубоко проработать материал и распределить роли. Примеры:
- **"Мозговой штурм":** Группа генерирует идеи по определенной проблеме, связанной с текстом (например, причины поступков героя, возможные продолжения сюжета).
- **"Круглый стол":** Учащиеся обсуждают спорные вопросы, связанные с интерпретацией произведения, высказывая и отстаивая свои точки зрения.
- **"Инсценировка отрывка":** Учащиеся распределяют роли и готовят небольшую постановку по прочитанному.
- **"Создание коллажа/плаката":** Группа визуально представляет ключевые моменты произведения, образы героев, авторскую позицию.
- **"Экспертная группа":** Каждая группа получает задание по определенному аспекту произведения (например, анализ художественных средств, характеристика второстепенных персонажей), а затем представляет свои выводы остальным.
- **"Карусель":** Учащиеся перемещаются между станциями, на каждой из которых выполняя определенное задание, связанное с текстом. [3].

Групповая форма обучения обладает еще одним ключевым преимуществом, выходящим за рамки чисто учебных задач. Она готовит учащихся к реалиям современного мира, где умение работать в команде является одной из важнейших профессиональных компетенций. Речь идет о способности согласовывать свои действия с коллегами, идти на компромиссы и совместно достигать целей. Именно в школе, в процессе совместной учебной деятельности, формируются такие критически важные навыки, как кооперация, конструктивное общение, умение учитывать чужую точку зрения и адекватно оценивать свои силы.

Методика организации групповой деятельности на уроках литературного чтения позволяет использовать разные методы и технологии, среди которых наиболее эффективными, по нашему мнению, являются мозговой штурм, кейс-технология, метод проектов.

Литература

1. Выготский, Л.С. Педагогическая психология. – Москва: АСТ: Астрель: Хранитель, 2008.
2. Породенко, А.С. Приемы и методы технологии проблемного обучения на уроках / А. С. Породенко // Молодой ученый. – 2020. – № 3 (293). – С. 447-450.
3. Ширяева, О.Г. Организация групповой работы в начальной школе / О. Г. Ширяева // Современная высшая школа: инновационный аспект. – 2013. – № 4. – С. 34-41.

Филимонова Л.А.,
(музыкальный руководитель МБДОУ детский сад №173, Барнаул)

Предметно-развивающая среда ДОУ как условие для формирования основ музыкальной культуры детей дошкольного возраста

Аннотация. В статье рассматривается формирование основ музыкальной культуры в предметно-музыкальной среде в ДОУ.

Ключевые слова: предметно-развивающая среда, дети дошкольного возраста, ДОУ, музыка, музыкальная культура

Вопрос организации предметно-развивающей среды ДОО на сегодняшний день стоит особо актуально. Это связано с введением нового Федерального государственного образовательного стандарта (ФГОС) от 2014 к структуре основной общеобразовательной программы дошкольного образования [10, с.14].

Воспитание детей дошкольного возраста происходит в деятельности, поэтому в дошкольных учреждениях важно создавать предметно-развивающую среду. Она направлено на то, чтобы предоставить ребенку игры и материалы, способствующие его интеллектуальному, физическому и творческому развитию. Развивающая среда способствует установлению, утверждению чувства уверенности в себе, дает возможность дошкольнику испытывать и использовать свои способности, стимулировать проявление им самостоятельности, инициативности, творчества [1, с.113]. Инициативная личность развивается в деятельности. Богатое воображение, способность перевоплощаться в игре, любознательность и интерес к окружающему, все это реализуется, если рядом с ребенком созданы специальные условия – предметно-пространственная среда. [8, с. 61].

Особое значение имеет музыкально-предметная развивающая среда, целью которой является эстетическое развитие детей дошкольного возраста. Одним из приоритетных направлений деятельности нашего ДОУ является художественно – эстетическое развитие детей дошкольного возраста, создание условий для развития их творческих способностей.

Э.П. Костина, специалист по проблемам музыкального воспитания, считает, что можно говорить о музыкальной предметно - развивающей среде как о средстве приобщения ребенка к музыкальной культуре [5, с. 147] Формирование основ музыкальной культуры дошкольников относится к числу основных задач современной теории и практики музыкального воспитания детей дошкольного возраста. Обеспечивая их реализацию, планомерно работаю над решением следующих задач:

- Воспитание любви и интереса к музыке, т.к. только развитие эмоциональной отзывчивости и восприимчивости дают возможность широко использовать воспитательное воздействие музыки;
- Обогащать впечатления детей, посредством знакомства с разнообразными музыкальными произведениями и средствами музыкальной выразительности;
- Приобщать детей к разнообразным видам музыкальной деятельности, формируя восприятие музыки и простейшие исполнительские навыки;
- Развивать общую музыкальность, формировать певческий голос и выразительность движений;
- Содействовать первоначальному развитию музыкального вкуса.

Одной из важнейших причин выбора детьми того или иного вида музыкально-игровой деятельности является наличие педагогически насыщенной предметно-развивающей среды: музыкальных инструментов, игрушек, атрибутов и других средств, необходимых для ее протекания и развития. [3, с.65] Поэтому, считаю актуальным моделировать такую предметно-развивающую среду, которая позволила бы детям проявить творческие способности, познавать язык искусства, реализовывать познавательно-эстетические и культурно-коммуникативные потребности в свободном выборе. А также активизировать роль педагогов ДОУ в поиске путей совершенствования среды, как условия формирования личности. Осуществляя воспитательно - образовательный процесс в условиях нашего детского сада была взята за основу и адаптирована программа «Ладушки» И.М. Каплуновой, И.А. Новоскольцевой. Программа «Ладушки» отличается творческим, профессиональным подходом к развитию музыкальных способностей детей.

Работая над совершенствованием предметно – развивающего пространства ДОУ, выделила критерии к содержанию предметно – развивающей среды для развития ребенка в музыкальной деятельности:

- Качество содержания предметно – развивающего пространства.

Предусматриваю ориентацию на представление в среде всех видов музыкальной деятельности. С этой целью разработала и изготовила пособия, помогающие воспринимать произведения для

слушания: фонотеки по слушанию музыки для всех возрастных групп, музыкально-дидактический материал с использованием элементов ТРИЗ и РТВ: «Белоснежка и гномы», «Данетка», «Сочини сказку» и др., пособия, помогающие воспроизведению музыки, побуждающие к пению, музыкально-ритмической деятельности, игре на инструментах: паспорта музыкальных инструментов, дидактические игры «Волшебные магниты», «Песенки-упражнения», нетрадиционные музыкальные шумовые инструменты, набор русских народных инструментов, игрушки «Перевертыши», куклы – марионетки, ростовые куклы и так далее.

- Структурирование содержания предметно – развивающей среды.

В музыкальных мини – центрах групп совместно с воспитателями представлены все виды музыкальной деятельности и созданы условия для активного взаимодействия детей с любыми пособиями, музыкальными инструментами. Мини – центры в группах удобны для развертывания самостоятельной музыкальной деятельности одним ребенком, двумя детьми и подгруппой. Предусмотрена полная или частичная трансформация игровых модулей.

- Функциональность и эмоциональная комфортность предметно – развивающей среды.

Оформление предметно - развивающего пространства в ДОУ как правило сюжетное, имеет дидактическую направленность, сомасштабно глазу, действиям руки и росту ребенка. Изготавливаем и приобретаем эстетически привлекательные, простые в обращении пособия. Мини – центры в группах оформлены в одном стиле с использованием материалов одной фактуры и цветовой гаммы. Музыкальный зал нашего детского сада - среда эстетического развития, место постоянного общения ребенка с музыкой. Теплый цвет стен, штор, простор – создают уют торжественной обстановки. Зал оснащен фортепиано, музыкальным центром, нотным материалом, атрибутами для занятий, детскими музыкальными инструментами. Атмосфера зала творческая, располагающая к активной деятельности. Помимо традиционных музыкальных занятий дети участвуют в играх – путешествиях, конкурсных программах, театрализованных представлениях, фольклорных праздниках.

В ходе изучения мной темы по самообразованию «Проектировочная деятельность и применение её в работе с детьми», был разработан проект «В стране музыкальных инструментов» для детей старшего дошкольного возраста. Объектом исследования явились музыкальные инструменты (история их возникновения, виды, устройство). Проект реализовывался в 4 этапа с участием родителей. В результате совершенствовалась самостоятельная музыкальная деятельность детей, произошло пополнение музыкальной среды ДОУ.

Практика показала, что для эффективного решения педагогических задач необходимо скоординировать деятельность музыкального руководителя и воспитателей ДОУ.

Мною разработаны рекомендации по организации и совершенствованию музыкальной предметно – развивающей среды в группах, систематически проводятся консультации по изготовлению новых музыкально – дидактических игр, видов театров, пособий для самостоятельной музыкальной деятельности дошкольников, костюмов.

Таким образом, музыкальная предметно – развивающая среда раскрывает свои возможности в процессе общения детей со взрослым в этой среде. От компетентности взрослого, его доброжелательности и заинтересованного отношения к детям зависит, станет ли эта среда развивающей, захочет и сможет ли ребенок освоить ее в своей деятельности.

Литература

1. Ветлугина, Н.А. Теория и методика музыкального воспитания в детском саду [Текст]: учеб. пособие / Н.А. Ветлугина, А. Кенеман. – Москва: Просвещение, 2013. – 256 с.
2. Выготский Л.С. Воображение и творчество в дошкольном возрасте. / Л. С. Выготский – Санкт-Петербург: Перспектива, 2020. – 125 с.
3. Зацепина, М.Б. Музыкальное воспитание в детском саду [Текст]: учеб. пособие / М.Б. Зацепина. – Москва: Мозаика-Синтез, 2013. - 89 с.

4. Кабалевский Д. Б. Как рассказать детям о музыке? / Д. Б. Кабалевский; авт. вступ. ст. И. В. Пигарева. – 4-е изд., дораб. – Москва : Просвещение, 2005. – 224 с.
5. Костина, Э.П. Музыкальная среда – интегральное средство успешного взаимодействия педагогов дошкольного образовательного учреждения и родителей [Текст]: учеб. пособие / Э. П. Костина // Взаимосвязь общественного и семейного воспитания детей дошкольного возраста: материалы регион. науч.-практ. конф. – Н. Новгород, 2012. – 160 с.
6. Метлов Н.А. Музыка – детям: Пособие для воспитателя и муз. Руководителя дет. сада / Сост. С. И. Чешева, А. П. Николаичева – Москва: Просвещение, 1985. – 144 с.
7. Музыкальное воспитание дошкольников [Текст]: учебное пособие / О. П. Радынова, А. И. Катинене, М. Л. Палавандишвили. - Москва: ВЛАДОС, 1994. – 224 с.
8. Организация развивающей предметно-пространственной среды в соответствии с Федеральным государственным образовательным стандартом дошкольного образования: методические рекомендации для педагогических работников дошкольных образовательных организаций и родителей детей дошкольного возраста / О. А. Карабанова, Э. Ф. Алиева, О. Р. Радионова, П. Д. Рабинович, Е. М. Марич. – Москва: Федеральный институт развития образования, 2014.
9. Убанкина Е., Салтыкова И., Проектная деятельность как средство развития музыкально-творческих способностей дошкольников [Текст]: / Е. Убанкина, И. Салтыкова // Дошкольное воспитание. - 2014. – № 8. – С. 65-67.
10. Федеральный закон от 29.12.2012 N 273-ФЗ (ред. от 13.07.2015) «Об образовании в Российской Федерации» (с изм. и доп., вступ. в силу с 24.07.2015).

Харьковская А.С.,
научный руководитель – канд. филол. наук,
старший преподаватель О.А. Киселева
(Алтайский государственный педагогический университет, Барнаул)

Специфика экспертизы коммуникативных УУД младших школьников

Аннотация. В статье анализируется специфика экспертизы коммуникативных универсальных учебных действий младших школьников. Рассматриваются организационно-педагогические условия данного процесса.

Ключевые слова: коммуникативные универсальные учебные действия, младшие школьники, организационно-педагогические условия, экспертиза.

В соответствии с Федеральным государственным образовательным стандартом начального общего образования универсальные учебные действия (УУД) являются ключевым термином для понимания современных требований к результативности образовательного процесса и объектом целенаправленной работы педагога [4]. Для младших школьников важны коммуникативные универсальные учебные действия, которые могут эффективно формироваться на уроках русского языка. В соответствии с требованиями ФГОС НОО коммуникативные УУД подлежат формированию и отслеживанию. Оценить уровень их сформированности и полноту помогает проведение специально организованной экспертизы в начальных классах на уроках русского языка. В связи с этим раскроем специфику экспертизы коммуникативных универсальных учебных действий младших школьников и рассмотрим организационно-педагогические условия данного процесса.

В широком значении термин «универсальные учебные действия» А.Г. Асмолов, Г.В. Бурменская, И.А. Володарская, О.А. Карабанова, Н.Г. Салмина, С.В. Молчанов и др.

рассматривают как «умение учиться, т. е. способность субъекта к саморазвитию и самосовершенствованию путем сознательного и активного присвоения нового социального опыта» [1, с. 27]. В более узком значении авторы определяют этот термин как «совокупность способов действия учащегося (а также связанных с ними навыков учебной работы), обеспечивающих самостоятельное усвоение новых знаний, формирование умений, включая организацию этого процесса» [1, с. 27].

С позиции С.А. Киселевой, Е.А. Ермаковой, М.И. Морозовой, Н.В. Трипольниковой, О.А. Шелопухо, В.В. Штерн и др. коммуникативные УУД «обеспечивают возможности сотрудничества – умение слышать, слушать и понимать партнера, планировать и согласованно выполнять совместную деятельность, распределять роли, взаимно контролировать действия друг друга, уметь договариваться, вести дискуссию, правильно выражать свои мысли в речи» [3, с. 14].

К коммуникативным действиям относятся:

– планирование учебного сотрудничества с учителем и сверстниками – определение цели, функций участников, способов взаимодействия;

– постановка вопросов – инициативное сотрудничество в поиске и сборе информации;

– разрешение конфликтов – выявление, идентификация проблемы, поиск и оценка альтернативных способов разрешения конфликта, принятие решения и его реализация;

– управление поведением партнера – контроль, коррекция, оценка его действий;

– умение с достаточной полнотой и точностью выражать свои мысли в соответствии с задачами и условиями коммуникации; владение монологической и диалогической формами речи в соответствии с грамматическими и синтаксическими нормами родного языка.

Г.А. Мкртычян под экспертизой понимает оценку экспертами какого-либо образовательного продукта, в данном случае имеем ввиду коммуникативные УУД [2].

Опытно-экспериментальная работа по организации экспертизы коммуникативных универсальных учебных действий на уроках русского языка в начальных классах проводилась на базе муниципального бюджетного общеобразовательного учреждения «Гимназия № 79» (МБОУ «Гимназия № 79») г. Барнаула Алтайского края. Исследование включало оценку овладения универсальными учебными коммуникативными действиями и предполагало формирование у обучающихся таких групп умений, как общение и совместная деятельность. Полученные по методикам («Левая и правая стороны» (Ж. Пиаже), «Кто прав?» (Г.А. Цукерман и др.), «Рукавички» (Г.А. Цукерман)), наблюдениям и беседам результаты подвергались экспертизе.

В общении была выявлена сформированность у обучающихся:

а) умений воспринимать и формулировать суждения, выражать эмоции в соответствии с целями и условиями общения в знакомой среде;

б) проявлять уважительное отношение к собеседнику, соблюдать правила ведения диалога и дискуссии; признавать возможность существования разных точек зрения;

в) корректно и аргументированно высказывать свое мнение;

г) строить речевое высказывание в соответствии с поставленной задачей;

д) создавать устные и письменные тексты (описание, рассуждение, повествование);

е) подготавливать небольшие публичные выступления;

ж) подбирать иллюстративный материал (рисунки, фото, плакаты) к тексту выступления.

В совместной деятельности изучена сформированность у обучающихся умений: а) формулировать краткосрочные и долгосрочные цели (индивидуальные с учетом участия в коллективных задачах) в стандартной (типовой) ситуации на основе предложенного формата планирования, распределения промежуточных шагов и сроков; б) принимать цель совместной деятельности, коллективно строить действия по ее достижению: распределять роли, договариваться, обсуждать процесс и результат совместной работы; проявлять готовность руководить, выполнять поручения, подчиняться; в) ответственно выполнять свою часть работы; г) оценивать свой вклад в

общий результат; д) выполнять совместные проектные задания с использованием предложенных образцов.

Экспертиза полученных данных показала, что коммуникативные УУД младших школьников преимущественно находятся на среднем уровне. Организация экспертизы является трудоемким процессом, требующим больших временных затрат, подготовки объемного диагностического инструментария и пр. Это подтвердили результаты опроса 95% педагогов. В связи с этим были разработаны следующие организационно-педагогические условия: а) нормативно-правовое обеспечение экспертизы локальными актами; б) подготовка учителя-эксперта для проведения экспертизы коммуникативных УУД; в) разработка соответствующего инструментария (бланков, экспертных листов, схем экспертных заключений и т.п.). Данные условия были внедрены в образовательный процесс МБОУ «Гимназия № 79») г. Барнаула и получили положительные отзывы педагогов и администрации. Материалы исследования были апробированы для экспертизы сформированности коммуникативных УУД младших школьников на уроках русского языка. Для педагогов разработаны рекомендации по экспертизе коммуникативных универсальных учебных действий на уроках русского языка в начальных классах.

Таким образом, проведенное исследование показало большую трудоемкость экспертизы коммуникативных УУД младших школьников, в связи с чем были разработаны организационно-педагогические условия ее проведения (учет возрастных особенностей и индивидуальных различий обучающихся в процессе организации экспертизы коммуникативных универсальных учебных действий на уроках русского языка в начальных классах; направленность образовательного процесса на уроках русского языка на формирование коммуникативных универсальных учебных действий младших школьников; использование современных технологий проведения экспертизы; вовлечение родителей в процесс контроля над сформированностью коммуникативных универсальных учебных действий младших школьников., рекомендации для педагогов), модернизированы соответствующие локальные акты, организована подготовка учителей-экспертов для проведения экспертизы коммуникативных УУД, усовершенствован соответствующий инструментарий (бланки, экспертные листы, схемы экспертных заключений и т.п.).

Литература

1. Как проектировать универсальные учебные действия в начальной школе. От действия к мысли: пособие для учителя / А. Г. Асмолов [и др.] ; под ред. А. Г. Асмолова. – 4-е изд. – Москва : Просвещение, 2013. – 151 с.

2. Мкртычян, Г.А. Психология экспертной деятельности в образовании: Теория. Методология. Практика: монография / Г.А. Мкртычян. – Н. Новгород: Нижегор. гуманит. центр, 2002. – 180 с.

3. Поэтапное формирование универсальных учебных действий при освоении программ начального, основного и среднего общего образования в условиях введения ФГОС СОО: методическое пособие. / М.И. Морозова, В.В. Штерн, С.А. Киселева, О.А. Шелопухо, Н.В. Трипольникова, Е.А. Ермакова; под ред. М.И. Морозовой. – Санкт-Петербург: ЛГУ им. А.С. Пушкина, 2019. – 76 с.

4. Приказ Минобрнауки России от 06.10.2009 №373 (ред. от 22.01.2024) «Об утверждении и введении в действие федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования» (Зарегистрировано в Минюсте России 22.12.2009 №15785). – Режим доступа: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_96801/ea5d7777caea0f829ef088881c72c46bf592482c/ (дата обращения: 04.04.2026).

Цыпкина В.М.,
Цыпкина О.А.,
(учителя начальных классов, МБОУ «СОШ №41», Бийск)

Формирование функциональной грамотности младших школьников

Аннотация. В статье рассматриваются вопросы, связанные с формированием функциональной грамотности младших школьников в процессе внеурочной работы. Раскрыто значение функциональной грамотности на примере программы «Что знаю, то применяю», разработанной для 1 классов и ориентированной на повышение осознанности знаний, полученных на учебных предметах, установление трудности их применения и апробации в необычных учебных ситуациях.

Ключевые слова: функциональная грамотность, младшие школьники, внеурочная работа, знания, умения.

Один из основополагающих общепедагогических принципов – связь теории с практикой – говорит о том, что все знания, умения и навыки, приобретенные обучающимися, должны использоваться в реальной жизни. Это актуально и для обучающихся начальной школы. Речь идет о том, что в настоящее время в системе образования стоит вопрос об овладении школьниками функциональной грамотностью. Рассмотрим данное понятие.

Ю.Н. Агафонова, Т.А. Данилова, О.В. Зуева, Е.А. Крылова, Т.Е. Ковальская и др. под функциональной грамотностью понимают сами знания и умение их применить: найти новую информацию, проверить ее достоверность, на ее основе изучить новые виды деятельности [1]. Как видим, авторы данное понятие соотносят со способностью заниматься саморазвитием и самообразованием. Н.Ф. Виноградова, М.И. Кузнецова, О.А. Рыдзеи др. функциональную грамотность младших школьников рассматривают более широко и считают, что она затрагивает не только интеллектуальную сферу человека, но и собственно коммуникативную, эмоциональную и рефлексивную [2]. Авторы подчеркивают, что главенствующим является готовность обучающихся к практическому применению приобретенных знаний.

Внеурочная деятельность по сравнению с уроками предоставляет возможность для большей вариативности организационных форм занятий, углубления и расширения знаний, совершенствования умений, полученных на уроках при изучении разных учебных предметов. Поэтому, как считают К.Э. Безукладников, И.Н. Власова, Д.Л. Готлиб и др., внеурочная деятельность имеет огромный потенциал для формирования функциональной грамотности[3]. В связи с этим была разработана программа внеурочной деятельности «Что знаю, то применяю» для 1 классов. Программа рассчитана на 33 учебные недели (33 часа). Ее цель состоит в том, чтобы повысить осознанность знаний, полученных на учебных предметах, установить трудности их применения и апробировать в необычных учебных ситуациях, основанных на соревновательных элементах. К соревновательным моментам относятся: дискуссии, конкурсы, викторины и т.д. Интерес у детей вызывают формы занятий, имитирующие публичные форм общения: пресс-конференции, телепередачи, устные журналы, репортажи и пр. Широко используются дидактические и ролевые игры, воображаемые ситуации, творческие импровизации и инсценировки.

Программа состоит из блоков: «Пишу книгу», «Я – создатель своей жизни», «Считаю лучше всех», «Рисую прекрасный мир». Выделение этих блоков позволяет обеспечить создание ситуаций, в которых младшие школьники используют получаемые на уроках по разным учебным предметам знания и умения в нестандартных ситуациях и совершенствовать их. Рассмотрим содержание блоков.

Блок «Пишу книгу» связан с освоением приемов создания различных по тематике текстов, которые в потенциале можно использовать для создание мини-книги. В ходе их создания происходит включение младших школьников в продуктивную деятельность, направленную на создание творческого продукта. Содержание блока «Я – создатель своей жизни» связано как с обогащением опыта познания окружающего мира, так и своих внутренних потребностей и желаний, страхов и запретов на проявление в реальной жизни, выступающих как база при выполнении учебных и практических заданий. Блок «Считаю лучше всех» направлен на активизацию

математических способностей школьников, на приобретение опыта решения математических задач, взятых из реальной жизни. Содержание блока «Рисую прекрасный мир» предоставляет возможность раскрытия творческих способностей и подхода к решению проблем нестандартным способом.

Все блоки программы ориентируются на формирование и совершенствование речевой деятельности (письму и чтению, говорению и слушанию), приемов математической деятельности, литературной, творческой и других видов деятельности.

Формы взаимодействия младших школьников во время занятий следующие: обсуждение с одноклассниками, работа в паре, самостоятельная работа, работа в предложенной ситуации. Рассмотрим их кратко. Обсуждение с одноклассниками – на рассмотрение и изучение выносятся вопросы по организации и способам выполнения заданий и поручений; вопросы и задания с разными способами решений, оформления. Работа в паре –выделен материал, который целесообразно рассматривать в режиме парной работы, чтобы у младших школьников была возможность прокомментировать партнерам ход своих рассуждений, посоветоваться относительно идеи решения, выбрать посильную часть работы и понаблюдать, как выполняется другая часть. Самостоятельная работа –выполнение задания без помощи извне на различном учебном и практическом содержании. Например, школьник может придумать и самостоятельно составить определенный образ по замыслу из фигур-частей; придумать свою задачу к конкретной ситуации из обыденной жизни, опираясь на знание структурных элементов и правил составления задачи (вопрос должен соответствовать условию, у задачи должно быть хотя бы одно решение). Работа в предложенной ситуации –младшим школьникам предлагается представить, что они находятся в определенной роли и конкретном месте (например, пожарный) и им нужно выполнить поручение.

В ходе реализации программы учитываются следующие условия:

– обучение носит деятельностный характер;

– учет индивидуальных интересов обучающихся и их потребности в развитии;

– развитие самостоятельности и ответственности за результаты своей деятельности;

– обучающиеся являются активными участниками процесса изучения нового материала и его апробации в учебных условиях и реальной жизни;

– использование продуктивных форм групповой и индивидуальной работы.

Опыт реализации программы показал, что функциональная грамотность является базой для формирования навыков чтения, письма, математических и других навыков; направлена на обнаружение и решение реальных жизненных проблем разными методами и приемами; обнаруживается в конкретных обстоятельствах и характеризует школьника в определенной ситуации; ориентирует на обучение в течение всей жизни.Программа, построенная на содержании разных предметов и имеющая в своей основе формирование у обучающихся опыта в поиске, представлении, интерпретации и презентации информации, способствует развитию функциональной грамотности. Результатом ее освоения становится совершенствование умений и навыков, которые дети получают на уроках. Серьезное внимание уделяется становлению универсальных учебных действий в процессе коллективного обсуждения, построения диалога и совместного решения в паре, индивидуального комментирования хода решения, объяснения ситуации; формированию такой личностной характеристики школьников, как самостоятельность. Обучающимся предлагаются упражнения на самооценку, самоконтроль, поиск и идентификацию ошибок, инициативные решения (составление заданий, выбор посильного задания, планирование своих действий и проверка полноты, правильности их выполнения).

Таким образом, функциональная грамотность рассматривается как способность использовать все постоянно приобретаемые в жизни знания, умения и навыки для решения максимально широкого диапазона жизненных задач в различных сферах человеческой деятельности, общения и социальных отношений. Внеурочная деятельность предоставляет возможность для проявления индивидуальности и способностей школьников, создает условия для осознанного формирования функциональной грамотности. Это явилось основой для разработки программы «Что знаю, то

применяю» для 1 классов, ориентированной на повышение осознанности знаний, полученных на учебных предметах, установление трудности их применения и апробации в необычных учебных ситуациях. Программа расширяет возможности образовательной среды школы для гармоничного развития обучающихся и формирования функциональной грамотности.

Литература

1. Формирование функциональной грамотности на уроках и во внеурочной деятельности в начальной школе : методические рекомендации для учителей начальных классов / сост.: Е.А. Крылова, О.В. Зуева, Т.А. Данилова, Т.Е. Ковальская, Ю.Н. Агафонова. – Режим доступа: https://profcentr.ggtu.ru/images/documents/metodrazrabotki_RIP_SP/sp/functionalgramot/MetodRek_MOU_SOCH_13_Pavlovskii_Posad.pdf (дата обращения: 14.04.2026).

2. Функциональная грамотность младшего школьника. Реализация внеурочной работы в соответствии с требованиями ФГОС начального общего образования: программы, методические рекомендации / Н.Ф. Виноградова, М.И.Кузнецова, О.А. Рыдзе; под ред. Н.Ф. Виноградовой. – Москва : ФГБНУ «Институт стратегии развития образования РАО», 2022. – 70 с.

3. Основания дидактических решений, направленных на формирование функциональной грамотности младших школьников: коллективная монография / К.Э.Безукладников, И.Н. Власова, Д.Л. Готлиб [и др.] ; под общей редакцией М.А. Худяковой. –Пермь : ПГГПУ, 2021. – 251 с.

Цыпкина О.А.,
Цыпкина В.М.,
(учителя начальных классов, МБОУ «СОШ №41», Бийск)

Формирование языковой грамотности младших школьников в процессе изучения русского языка

Аннотация. Статья посвященаформированию языковой грамотности младших школьников в процессе изучения русского языка. Охарактеризовано понятие «языковая грамотность», выделены ее компоненты и показатели. Представлены задания, направленные на формирование языковой грамотности младших школьников.

Ключевые слова: языковая грамотность, младшие школьники, русский язык, знания, умения.

В настоящее время изучение русского языка является основой всего процесса обучения на уровне начального общего образования, а успехи в изучении этого предмета во многом определяют результаты обучающихся по другим учебным предметам. В Федеральной рабочей программе начального общего образования «Русский язык» отмечается, что приобретенные знания, опыт выполнения предметных и универсальных учебных действий на материале русского языка востребованы в жизнишкольников [1].Русский язык обладает значительным потенциалом в развитии функциональной грамотности обучающихся, особенно таких ее компонентов, как языковая, коммуникативная, читательская, общекультурная и социальная грамотность. В данной статье остановимся на языковой грамотности и раскроем данное понятие.

Языковая грамотность, по исследованиям А.Т. Злобиной, Т.Ф. Пожидаевой, Е.Ю. Сухаревской и др., представляет собой способность использовать языковые средства для решения конкретных коммуникативных задач с учетом целей и условий общения, в соответствии с нормами литературного языка [2]. Ряд авторов (З.Д. Гариева, Л.Т. Зембатова и др.) языковую грамотность называютязыковой функциональной грамотностью и включают в это понятие способность применять языковые знания и навыки в реальных жизненных ситуациях, обеспечивая эффективную коммуникацию, критическое мышление и самостоятельное решение проблем [3].

Н.Ю. Яшинавыделяет компоненты языковой грамотности:

– языковыезнания, которые младшие школьники приобретают в процессе обучения на уроках русского языка, литературного чтения и др.;

– коммуникативные умения, которые формируются как в процессе обучения, так и в обыденной жизни детей;

– способность применять эти знания и умения для решения конкретных коммуникативных задач в разнообразных и меняющихся ситуациях общения [4].

Показателями языковой грамотности являются:

– для устной речи: понимание того, с кем говоришь (один или много, ровесник или взрослый, знакомый или незнакомый), с какой целью говоришь (вопрос, сообщение, воздействие), соблюдение правил речевого этикета и соблюдение норм русского литературного языка;

–для письменной речи: представление об адресате письменного сообщения, знание жанровых и стилистических особенностей создаваемого текста (письмо, поздравление, заявление и т.п.), стремление к безошибочной записи собственного текста.

Рассмотрим ряд заданий, которые направлены на формирование языковой грамотности младших школьников:

– списывание (например, спиши, исправив ошибки; прочитай текст с повторами, исправь и запиши; допишите предложения словами с противоположным значением; измени порядок предложений так, чтобы получился текст; придумай продолжение текста и др.);

– письмо под диктовку;

– восстановление целостности слова (пропущенные буквы), словосочетания (например, соедини прилагательные, обозначающие цвета, с названиями фруктов и овощей: белый чеснок, желтый лимон, зеленый огурец и т.д.), предложения, текста (например, составь рассказ, по опорные словам);

– группировки по месту орфограммы в слове;

– заучивание (словарные слова) (например, ассоциативный образ и слово должны иметь в своем написании не вызывающую сомнений букву, которая является опасной в словарном слове: лИмон – кИслый, Апельсин – слАдкий, рЕбята – дЕти). Другой вариант: использование стихотворений:

Адреса друзей не забывай,
Письма им почаще посылай.
Знают все ребята во дворе
Слово «адрес» пишем с буквой Е);

– исправление допущенных ошибок;

– применение правила по алгоритму;

– различные виды диктанта;

– работа со словарями;

– практико-ориентированные задания, активизирующих у обучающихся применение теоретических сведений о системеязыка, полученных в курсе «Русский язык» (например, письмо солдату, другу, бабушке и дедушке);

–использование полученных знаний в решении конкретныхучебных и жизненных задач в разных видах речевой деятельности (говорении, аудировании, чтении и письме) (например, дискуссии по темам, актуальным для младших школьников: экология, здоровье, дружба и др.).

Сформированная языковая грамотность младшего школьника, как совокупность умений, навыков, способов деятельности, обеспечивает: 1) стремление к развитию чувства языка, совершенствованию собственной языковой культуры; 2) целесообразный отбор языковых средств для построения содержательных, связных и нормативно грамотных конструктов, как устных, так и письменных; 3) готовность к осознанию терминологических и понятийных характеристик системы языка.

Таким образом, под языковой грамотностью понимается способность использовать языковые средства для решения конкретных коммуникативных задач с учетом целей и условий общения, в соответствии с нормами литературного языка. Языковая грамотность предполагает осознание зависимости «коммуникативная цель – система языка – правильность речи (устной и письменной) – достижение цели общения».

Литература

1. Федеральная рабочая программа начального общего образования «Русский язык» (для 1–4 классов образовательных организаций). – Москва, 2022. – Режим доступа: https://edsoo.ru/wp-content/uploads/2023/08/01_ФРП_Русский-язык_1-4-классы.pdf (дата обращения: 14.04.2026).

2. Злобина, А.Т.Формирование метапредметных и предметных компетенций младших школьников в системе обучения русскому языку: научно-методическое пособие / А.Т. Злобина, Т.Ф. Пожидаева, Е.Ю. Сухаревская; научный редактор С.Ф. Хлебунова. – Ростов-на-Дону Изд-во ГБОУ ДПО РО РИПКиППРО, 2016. – 79 с.

3. Зембатова, Л.Т. Языковая компетентность младших школьников как основа повышения качества образования / Л.Т. Зембатова, З.Д. Гариева. – Режим доступа: https://cyberleninka.ru/article/n/yazykovaya-kompetentnost-mladshih-shkolnikov-kak-osnova-povysheniya-kachestva-obrazovaniya (дата обращения: 14.04.2026).

4. Яшина, Н.Ю. Формирование лингвистическихпонятий у младших школьников: методическоепособие / Н.Ю. Яшина. – Н.Новгород: НГЦ, 2007. – 109 с.

Черемнова С.О.,
научный руководитель – канд. пед. наук, доц. Т.В.Богуцкая
(Алтайский государственный педагогический университет, г. Барнаул)

Управление проектной деятельностью как средство повышения качества читательской грамотности младших школьников

Аннотация. Статья посвящена актуальным вопросам, связанным с управлением проектной деятельностью для повышения качества читательской грамотности младших школьников. Рассматривается сущность понятия «читательская грамотность» и ее роль в начальном образовании. Дана характеристика основных компонентов читательской грамотности младших школьников. Раскрыты педагогические условия управления проектной деятельностью как средства повышения качества читательской грамотности младших школьников. Представлены результаты опытно-экспериментальной работы по повышению качества читательской грамотности младших школьников посредством управления **проектной деятельностью.**

Ключевые слова: проектная деятельность, читательская грамотность, младший школьник, управление.

На сегодняшний день эффективный образовательный процесс в начальной школе не представляется возможным без формирования читательской грамотности у младших школьников. В соответствии с Федеральной образовательной программой начального образования (ФОП НО) [7] особое место среди планируемых результатов освоения основных образовательных программ занимает формирование навыков смыслового чтения и работы с информацией. Читательская грамотность обучающихся не ограничена рамками простого чтения, она предполагает развитие навыков анализа прочитанного, его осмысление и толкование. Поэтому в современном

информационном мире глубокое осмысление ценности читательской грамотности и механизмов её формирования представляет особую актуальность.

В данном контексте роль учителя становится особо значимой и важной, поскольку он служит ключевым элементом, обеспечивающим освоение важнейших умений и навыков учащимися. Современные требования предполагают разработку инновационных подходов к организации образовательного процесса в области формирования читательской грамотности младших школьников. Особое значение приобретает развитие совместной деятельности педагога с учащимися, в частности, в ходе реализации проектов. Проектная деятельность объединяет элементы игровой, познавательной, творческой, созидательной и групповой работы, делая её эффективным инструментом в образовательной деятельности педагога и младших школьников.

В рамках ФОП НО формулируются требования, ориентированные на всестороннее развитие читательских умений у детей младшего школьного возраста. Данное обстоятельство свидетельствует о высокой актуальности проблемы исследования, что, в свою очередь, обосновывает необходимость и целесообразность формирования основ читательской грамотности на ступени начального общего образования [7].

В то же время необходимо отметить, что степень разработанности проблемы повышения качества читательской грамотности младших школьников посредством управления проектной деятельностью является недостаточно изученной, требуют уточнения педагогические условия управления проектной деятельностью данного феномена по отношению к младшим школьникам.

Термин «читательская грамотность» был введен в 1991 году в рамках проведения международным тестов. Он характеризуется как основной элемент функциональной грамотности, предполагая умение человека адекватно анализировать, интерпретировать и оценивать тексты, что отражает освоенные знания, полученные в результате образовательного процесса [1].

Согласно Д.Д. Докукиной, читательская грамотность – это ключевая составляющая функциональной грамотности, базирующаяся не только на чтении, но и осознании, интерпретации и критической оценке текстовой информации различной степени трудности. В современном цифровом обществе, совершенствование умения работы с текстом имеет определяющее значение для умственного и социального развития личности, совершенствуя его возможности к адекватному истолкованию и рациональному применению открытому потоку информации [2].

По мнению В.И. Громова, читательская грамотность – стремление личности в осознанном чтении, воплощаемая в будущем в эффективной самореализации, обучении и личностном росте [1].

Г.С. Ковалева рассматривает читательскую грамотность в качестве умения, предполагающего понимание и интерпретацию текстовой информации, а также ее использование для эффективной реализации образовательных задач и проявления инициативы в общественной жизни [3].

Обозначенные точки зрения ученых на сущность понятия «читательская грамотность» позволили выделить характерные особенности данного понятия:

–читательская грамотность выступает в качестве способности анализировать, осмысливать и использовать информацию, извлеченную из текстов;

–чтение с пониманием - критически важно для осмысления, прочитанного и успешного интеллектуального поиска;

–сформированная читательская грамотность содействует самореализации личности и обеспечивает тесную вовлеченность в разнообразные общественные отношения;

–в условиях начальной школы, читательская грамотность представлена осмыслением, аналитикой, критическим анализом и толкованием текстовой информации, а также синтезом и преобразованием полученных из текста данных.

В исследованиях О.Ю. Тулаевой, выделены следующие компоненты читательской грамотности детей младшего школьного возраста:

– знание текста (понимание содержания прочитанного, выделение ключевых событий и характеристик);

– интерпретация (истолковывать основные сведения, определять замысел произведения, формулировать умозаключения, выдвигать гипотезы);

– анализ (глубоко погружаться в прочитанное, заострять внимание на существенных деталях, упорядочивать информацию, сопоставлять данные, устанавливать связи);

– оценка (давать собственную оценку прочитанному, излагать свою позицию, аргументировать свою точку зрения и подкреплять ее аргументами);

– понимание авторского стиля (понимать уникальность авторского слога, его образность и художественные приемы) [6].

ФОП НО также акцентирует важность внедрения проектной деятельности в процессе обучения младших школьников. Проектный метод предполагает разработку и выполнение заданий, которые могут быть как индивидуальными, так и групповыми.

Одним из вариантов решения проблемы повышения качества читательской грамотности выступает введение исследовательской составляющей в образовательный процесс младших школьников, в частности, проектной деятельности. Интерес обучающихся к разрешению проблемной задачи побуждает их к работе с текстовой информацией, черпать увлекательные и содержательные сведения, совершенствовать навыки субъективной оценки полученной информации, получать удовольствие от читательской деятельности [7].

Ценность проектной деятельности заключается в возможности для учащихся самостоятельно выбирать задачи с учетом своих способностей, стимулируя при этом их стремление к накоплению знаний, основываясь на собственном примере. Реализация проектной деятельности стимулирует познавательный отклик и исследовательские способности обучающихся. Проектная деятельность базируется на познавательных способностях обучающихся начальных классов и позволяет достичь определенных показателей посредством оценки и изучения учебных задач.

На важность использования проектной деятельности в образовательном процессе младших школьников указывают Л.М. Першина [4], Н.С. Полат [5], которые полагают, что проектная деятельность обеспечивает эффективное развитие ключевых компетенций обучающихся, находящие свое проявление в межличностном взаимодействии, познавательной деятельности, целеполагании и планировании.

Эффективный процесс повышения читательской грамотности младших школьников посредством проектной деятельности базируется на определенных этапах, которые ориентированы на плавное снижение уровня вовлечённости педагога и увеличения самостоятельности школьников. В процессе осуществляется развитие ключевых проектных действий: формулирование целей, планирование и оценочная деятельность, что ведёт к повышению качества читательской грамотности младших школьников. На каждом из этапов, которые имеют конкретные цели, предусмотрена реализация проектов с определённым содержанием.

Опытно-экспериментальная работа была проведена на базе Муниципального автономного общеобразовательного учреждения «Средняя общеобразовательная школа №136» города Барнаула. В исследовании приняли участие 38 учащихся 3 «Г» класса.

Констатирующий этап был направлен на оценку следующих критериев уровня читательской грамотности младших школьников: когнитивный, деятельностный и мотивационный.

На первом этапе констатирующего эксперимента была проведена оценка уровня читательской грамотности младших школьников по когнитивному критерию в соответствии со следующими диагностическими методиками: тест «Грамотность чтения художественных текстов» с использованием текста А.П. Гайдара «Совесть» и методика «Диагностика уровня читательской компетентности» О.Н. Крыловой. В рамках данных методик исследовались особенности использования информации, получаемой младшими школьниками в ходе чтения. Результаты позволили прийти к выводу о том, что у большинства младших школьников преобладающим явился средний уровень сформированности умения использовать информацию – у 18 детей (48%) согласно теста «Грамотность чтения художественных текстов» и у 16 учащихся (42%) в ходе проведения

методики О.Н. Крыловой был выявлен низкий уровень. Эти учащиеся продемонстрировали недостаточный уровень умения находить нужную информацию в тексте, осмысливать её и устанавливать связи, а также использовать эту информацию в дальнейшем.

В соответствии с деятельностным критерием были проведены следующие диагностические методики: тест «Сформированность навыка чтения» Л.А. Ясюковой и диагностическая работа «Петушок с семьей» К.Д. Ушинского. В рамках данного критерия исследовался уровень понимания текста: быстрота извлечения ключевой информации из текста; понимание, осмысление и усвоение информации. В соответствии с методикой Л.А. Ясюковой преобладающим явился «хороший» уровень сформированности навыков и скорости чтения младших школьников – у 15 детей (39%). Единицей восприятия текста у этих учащихся являлось целое предложение, смысл которого дети схватывали сразу, пониманию доступны любые тексты. Сложности с пониманием возникали только из-за ограниченного словарного запаса и недостаточной общей осведомленности. По результатам диагностической работы «Петушок с семьей» К.Д. Ушинского на констатирующем этапе преобладающим явился средний уровень осознанности чтения – у 18 младших школьников (47%). Эти обучающиеся понимают предметное содержание прочитанного, но не осознают причинность событий.

На заключительном этапе констатирующей диагностики был проведен анализ читательской грамотности младших школьников в соответствии с мотивационным критерием, в соответствии с которым исследовалось наличие личностного отношения к чтению, потребность в чтении. Для этого были использованы следующе диагностические методики: опросник «Твоя формула интереса к чтению» А.П. Кашкарова и методика «Незаконченные предложения» М.П. Воюшиной. По результатам опросника А.П. Кашкарова у третьеклассников преобладает уровень «Средний читатель – не хуже всех» – у 17 младших школьников (45%). Эти обучающиеся уже способны понять, что процесс чтения им интересен, но испытывали проблемы с тем, чтобы среди разнообразия книг выделить именно те произведения, которые по-настоящему их заинтересуют. По результатам методики М.П. Воюшиной преобладающим явился средний уровень сформированности и осознанности мотивов читательской деятельности – у 20 обучающихся (52%). Это дети, которые читают с интересом, хотят читать, понимают цели чтения.

Результаты, полученные в ходе диагностических мероприятий, позволили прийти к выводу о том, что у большинства младших школьников наблюдаются сложности с изложением собственной позиции по отношению к прочитанному, толкованием основных сведений, возникают затруднения с анализом текста, пониманием авторского стиля. Все это приводит к отсутствию эмоционального отклика на произведение, бессмысленному чтению.

На формирующем этапе опытно-экспериментальной работы были апробированы педагогические условия управления проектной деятельностью как средства повышения качества читательской грамотности младших школьников:

–реализация проектной деятельности осуществляется по следующим направлениям: овладение всеми видами чтения; формирование навыков работы с книгой; формирование навыков и умение читательской деятельности;

–индивидуальный подход к учащимся и активизация их творческого потенциала;

–плавное сокращение уровня вовлеченности педагога и активизация самостоятельности обучающихся.

–Данная работа предполагала индивидуальный подход к учащимся и способствовала активизации их творческого потенциала. Внедрение проектной деятельности осуществлялось в соответствии с определёнными этапами с целью постепенного ограничения воздействия педагога и повышения самостоятельности учащихся.

–В рамках контрольного этапа осуществлялся анализ результативности педагогических условий управления проектной деятельностью как средством повышения качества читательской грамотности младших школьников.

–Так показатели, полученные в ходе проведения теста «Грамотность чтения художественных текстов» на контрольном этапе опытно-экспериментальной работы, в сравнении с констатирующим этапом демонстрируют положительную динамику. У испытуемых преобладает высокий и средний уровень читательской грамотности по когнитивному критерию (у 45% и 48% детей). В среднем данный показатель высокого уровня возрос на 30%. Результаты методики О.Н. Крыловой также позволили сделать вывод о положительной динамике результатов у младших школьников. Так, показатели высокого уровня увеличились на 27%, среднего – с 35% до 43%. В свою очередь, показатели низкого уровня снизились с 42% до 7%.

По деятельностному критерию в ходе проведения методики Л.Я. Ясюковой среди младших школьников преобладает хороший уровень – у 42% детей. В свою очередь, показатели среднего уровня снизились с 35% до 27%, а слабого – с 11% до 3%. Следовательно, можно говорить о положительной динамике уровня сформированности навыков чтения. Обучающиеся умеют находить нужную информацию из текста и использовать ее для ответа на вопросы. Результаты диагностической работы «Петушок с семьей» К.Д. Ушинского также продемонстрировали положительную динамику: преобладающим явился средний и высокий уровень осознанности чтения – 44% и 42% младших школьников. Полученные сравнительные результаты по данной диагностической работе позволяет говорить о том, что детям стало существенно легче справиться с заданиями, предполагающими развернутые ответы.

В соответствии с мотивационным критерием в ходе диагностической работы «Твоя формула интереса к чтению» А.П. Кашкарова преобладающим явился уровень «Любитель книг» у 15 обучающихся (39%). В свою очередь, показатели, в ходе проведения методики М.П. Воюшиной, в сравнении с констатирующим этапом возросли. Высокий уровень – с 24% до 35 %, средний – с 52% до 58%.

Таким образом, полученные показатели позволили сделать вывод об улучшении значений читательской грамотности обучающихся. Были достигнуты более высокие результаты в сравнении с показателями констатирующей диагностики. По завершении формирующего этапа увеличилось количество детей, находящихся на высоком уровне читательской грамотности. В свою очередь, сократилось число обучающихся, обладающих низким уровнем.

В связи с этим, апробированные педагогические условия управления проектной деятельностью как средством повышения качества читательской грамотности младших школьников доказали свою эффективность.

Литература

1. Громов, В. И. Читательская грамотность современного школьника : сб. лучших практик / отв. ред. В. И. Громова. – Саратов : ГАУ ДПО «СОИРО», 2021. – 224 с.
2. Докукина, Д. Д. Проблемы и пути формирования у младших школьников читательской грамотности / Д. Д. Докукина // Социальные отношения. – 2021. – № 2(37). – С. 17-25.
3. Ковалева, Г. С. Новый взгляд на грамотность: по результатам международных исследований. PISA-2000 / Г.С. Ковалева [и др.]. Москва : Логос, 2004. – 292 с.
4. Першина, Л. М. Проектная деятельность как инструмент развития функциональной грамотности в начальной школе / Л. М. Першина // Педагогика, психология, общество: от теории к практике : материалы II Всероссийской научно-практической конференции с международным участием, Чебоксары, 19 июня 2025 года. – Чебоксары : ООО «Издательский дом «Среда»», 2025. – С. 308-310.
5. Полат, Е. С. Метод проектов. Современная гимназия: взгляд теоретика и практика / Е. С. Полат. – Москва : Владос, 2000. – 168 с.
6. Тулаева, О. Ю. Читательская грамотность – ключ ко всем видам функциональной грамотности / О. Ю. Тулаева // Традиции и инновации в современной психологии и педагогике :

сборник статей Международной научно-практической конференции, Волгоград, 01 декабря 2022 года. – Уфа : Общество с ограниченной ответственностью «Аэтерна», 2022. – С. 112-116.

7. Федеральная образовательная программа начального общего образования. ФГОС // Образовательный стандарт. – Москва: Планета, 2024. – 280 с.

Чиркова О.В., Беспалова В.Ю., Зверева М.Е.,
(воспитатели, МБОУ «СОШ № 1», г. Бийск)

Принципы партнерства детского сада и семьи в воспитании дошкольника

Аннотация. В статье рассматривается проблема взаимодействия дошкольного образовательного учреждения и семьи как равноправных субъектов. Обосновывается необходимость перехода от традиционных форм информирования родителей к модели партнерства, основанной на взаимном доверии, уважении и совместной деятельности. В работе представлены конкретные формы и методы реализации партнерских отношений на практике: организация семейных клубов, проведение мастер-классов, разработка совместных проектов, проведение тематических встреч и досуговых мероприятий. Приведены примеры успешных практик, демонстрирующих эффективность партнерского подхода в решении воспитательных задач.

Ключевые слова: дошкольное образование, партнерство, детский сад, семья, совместная деятельность.

Современноеое дошкольное образование все больше ориентируется на идею сотрудни чества с семьей как равноправным участником воспитательного процесса. Традиционная м одель, где детский сад «дает рекомендации», а семья их выполняет, уступает место модели партнерс тва, основанной на взаимном уважении, доверии и совместной деятельности.

Партнерство детского сада и семьи – это система взаимоотношений, при которой обе стороны:

- признают ценность и уникальность вклада друг друга в воспитание ребенка;
- разделяют ответственность за результаты воспитательного процесса;
- согласовывают цели, задачи и методы воздействия на ребёнка;
- открыты к диалогу и готовы к компромиссам.

Данный подход соответствует требованиям федерального закона «Об образовании в РФ» (ст. 4 4 – права
и обязанности родителей), ФГОС ДО (требования к взаимодействию с семьями воспитанников), стратегии развития воспитания в РФ.

1. Анализ психолого-педагогической литературы позволил выявить ключевые принципы партнерства между семьей и детским садом: Добровольность участия. Родители включаются в совместную деятельность по собственному желанию, а не под давлением. Задача детского сада – заинтересовать, показать пользу их участия.

2. Взаимное доверие и открытость. Отсутствие «дидактического тона» со стороны педагогов, готовность делиться информацией, обсуждать проблемы без осуждения.

3. Индивидуальный подход. Учёт особенностей каждой семьи: её традиций, ценностей, социального положения, запросов и возможностей.

4. Системность и последовательность. Взаимодействие не должно сводиться к разовым акциям. Необходима продуманная программа на год с разными формами работы.

5. Единство целей и согласованность воздействий. Детский сад и семья договариваются о единых требованиях к ребёнку (режим, правила поведения, поощрения/наказания), чтобы избежать противоречий и путаницы.

6. Учет культурных и этнических традиций. Поддержка самобытности каждой семьи, включение национальных обычаев в воспитательный процесс (праздники, фольклор, ремесла).

7. Поддержка инициативы родителей. Поощрение идей и предложений со стороны семьи, делегирование части полномочий (организация мероприятий).

8. Обратная связь и оценка результатов. Регулярное обсуждение эффективности совместных действий, корректировка планов на основе отзывов родителей и наблюдений педагогов.

В качестве практических форм реализации партнерства в условиях ДОУ мы используем следующие формы работы:

1. Информационно-просветительские:
- тематические стенды и буклеты;
- родительские уголки с практическими советами;
- сайт ДОУ и чаты в мессенджерах;
- онлайн-консультации и вебинары.

2. Совместная деятельность:
- семейные клубы по интересам («Творческая мастерская»);
- детско-родительские проекты (исследовательские, экологические);
- мастер-классы родителей для детей и педагогов;

3. Досуговые мероприятия:
- совместные праздники («День матери», «День защитника отечества);
- спортивные эстафеты и квесты;
- походы и экскурсии;
- выставки семейного творчества.

4. Диагностические и консультативные:
- анкетирование и опросы для выявления запросов семьи;
- индивидуальные консультации психолога и логопеда;
- «Почта доверия» для анонимных вопросов.

В качестве примера досугового совместного мероприятия представим семейный спортивный праздник «Папа, мама, я – здоровая семья!», проводимый в стенах нашего детского сада.

Спортивный праздник прошел в детском саду в формате веселых эстафет и совместных заданий для семей. Его цель – популяризировать здоровый образ жизни, укрепить отношения между детьми и родителями, и создать атмосферу дружеского соперничества. В мероприятии участвовали команды из трех человек: папа, мама и ребенок (воспитанник ДОУ).

Этап 1. Подготовка (за 2-3 недели)

Организаторы (воспитатели и инструктор по физкультуре) провели подготовительную работу:
- анонсировали праздник на родительском собрании и в чате;
- предложили семьям придумать название команды и девиз (например, «Чемпончики», «Здоровый старт»);
- составили программу соревнований с учетом возраста детей и физической подготовки родителей;
- подготовили инвентарь: эстафетные палочки, мячи, кегли, обручи, воздушные шары, скакалки, корзины, мел для разметки;
- продумали систему награждения: медали для всех участников, грамоты за разные номинации («Самая дружная команда», «Самые быстрые», «За волю к победе»);
- распределили роли: ведущий, судьи (из числа педагогов), фотографы.

Этап 2. Открытие праздника (15 минут)

Праздник начался в спортивном зале:

• под торжественную музыку команды вошли в зал и выстроились в шеренгу;
• ведущий поприветствовал участников, озвучил правила и пожелал удачи;
• каждая команда представила себя: громко произнесла название и девиз;
• инструктор провел общую разминку под музыку (наклоны, прыжки, бег на месте).

Этап 3. Спортивная часть (40-50 минут)

Команды соревновались в эстафетах и заданиях. Примеры конкурсов:

1. «Бегуны с эстафетной палочкой»

• По очереди: ребенок, мама, папа бежали до ориентира (кегля или конус), и возвращали сь, передавая палочку следующему.
• Побеждала команда, завершившая эстафету первой.

2. «Дружная семья в обруче»

• Папа держал большой обруч. Сначала в него вставал ребёнок, и они вдвоем бежали до финиша и обратно.
• Затем к ним присоединялась мама, все трое бежали снова.
• Оценивалась скорость и слаженность действий.

3. «Сбей кегли»

• Каждый член семьи катил мяч, стараясь сбить кегли.
• Учитывалось общее количество сбитых кеглей командой.

4. «Воздушный шарик»

• Ребёнок толкал воздушный шар рукой до финиша, мама - ракеткой для бадминтона, папа — палкой.
• Важно было не потерять шар и передать эстафету точно.

5. «Семейный прыжок»

• Ребёнок делал прыжок в длину с места, место приземления отмечали мелом.
• Мама прыгала с этой точки, затем папа — тоже с места приземления мамы.
• Выигрывала команда с наибольшей общей длиной прыжка.

6. «Сбор мячей»

• На полу рассыпали разноцветные мячи из сухого бассейна.
• Каждой семье давали корзину определённого цвета.
• За ограниченное время нужно было собрать как можно больше мячей своего цвета.

Этап 4. Заключительная часть (15-20 минут)

После всех конкурсов:

• судьи подвели итоги и озвучили результаты;
• прошла церемония награждения: все семьи получили медали «За участие» и грамоты в раз ных номинациях;
• ведущий поблагодарил участников, отметил командный дух и сплоченность;
• сделали общее фото на память;
• организовали чаепитие с домашней выпечкой, которую принесли родители.

Результаты и впечатления:

• Для детей: появилась радость от совместных игр с родителями, развились ловкость, коор динация и навыки работы в команде.
• Для родителей: укрепилось взаимопонимание с ребенком чувство гордости за его успехи, улучшилось настроение и эмоциональный контакт внутри семьи.
• Для ДОУ: укрепилось доверие между педагогами и семьями, повысилась вовлеченность родителей в жизнь детского сада, создана позитивная традиция совместных мероприятий.

Атмосфера была доброжелательной и весёлой: акцент делался не на победу, а на участие, поддержку и радость общения. Такое мероприятие показало, что спорт – это отличный способ объединить семью и подарить всем яркие эмоции.

Таким образом, реализация принципов партнерства детского сада и семьи позволяет:

- создать единое воспитательное пространство, где ребёнок получает согласованные сигналы о т взрослых;
- повысить педагогическую компетентность родителей;
- снизить уровень конфликтности и недопонимания;
- усилить воспитательный потенциал семьи через профессиональную поддержку ДОУ;
- обеспечить гармоничное развитие личности дошкольника с учетом его индивидуальн ых и культурных особенностей.

Системный подход к построению партнёрских отношений – не дополнительная нагрузка для педагогов, а вклад в будущее: дети, растущие в атмосфере сотрудничества взрослых, легче адаптируются к школе и обществу, обладают высокой самооценкой и социальной ответств енностью.

Литература

1. Виноградова, Н. А., Куликова, Т. А. Дети, взрослые и мир вокруг/ Н.А. Виноградова, Т.А. Кулькова – М.: Педагогика, 1993. – 67 с.
2. Доронова, Т. Н. Вместе с семьёй: пособие по взаимодействию дошкольных образовательных учреждений и родителей / Т. Н. Доронова, Е. В. Глушакова, Т. И. Гризик и др. – М.: Просвещение, 2005. – 105 с.
3. Дуброва, В. П. Теоретико-методические аспекты взаимодействия детского сада и семьи / В.П. Дуброва – Минск, 1997. – 54 с.
4. Евдокимова, Н. В., Додокина, Н. В., Кудрявцева, Е. А. Детский сад и семья: методика работы с родителями»: пособие для педагогов и родителей / Н.В. Евдокимова, Н.В. Додокина, Е.А. Кудрявцева – М.: Мозаика – Синтез, 2007. – 31 с.

Чичканова И.Н.,
(зав. кафедрой психолого-педагогического, дошкольного и начального образования, Бийский филиал им. В.М. Шукшина АлтГПУ, г. Бийск);
Щебетун В.А.,
(студент 6 курса, Бийский филиал им. В.М. Шукшина АлтГПУ, Бийск)

К вопросу о формировании основ безопасности жизнедеятельности младших школьников в процессе обучения

Аннотация. В статье рассмотрена проблема формирования основ безопасности жизнедеятельности младших школьников в процессе обучения. Представлены результаты диагностики сформированности основ безопасности жизнедеятельности младшего школьника»

Ключевые слова: младший школьник, основы безопасности жизнедеятельности, безопасное поведение.

В современном обществе, характеризующемся ростом различных рисков (технологических, экологических и социальных), дети младшего школьного возраста остаются одной из наиболее уязвимых категорий, что подтверждается статистикой травматизма. Формирование основ безопасности жизнедеятельности становится ключевым элементом государственной политики, закреплённым в законах «Об образовании в РФ», «О защите населения от чрезвычайных ситуаций», «О пожарной безопасности и требующим непрерывного обучения основам безопасности начиная с младшего школьного возраста.

В педагогической науке категория «безопасность жизнедеятельности» обрела собственное содержание, сформированное трудами таких учёных, как В.Н. Мошкин [1], Н.А. Лызь [2, с. 68-75] и других исследователей. Они рассматривают БЖД не как статичное состояние, а как динамическую, интегративную характеристику личности. В этом смысле безопасность жизнедеятельности представляет собой сложную, целостную систему, включающую в себя иерархию ценностей (приоритет жизни и здоровья), комплекс знаний о природе опасностей, внутренне принятые нормы и правила поведения, а также сформированный арсенал практических умений и способов деятельности. Эта система обеспечивает готовность личности не только к пассивной защите, но и к активной профилактике, минимизации и грамотному преодолению опасных факторов в повседневной жизни. Применительно к младшему школьнику это означает поэтапное развитие способности к распознаванию (идентификации) потенциальных и реальных угроз в знакомой и новой обстановке, анализу возможных последствий и выбору адекватных, безопасных алгоритмов действий для их предотвращения [3].

В психолого-педагогическом ключе безопасность признаётся фундаментальной потребностью, создающей предпосылки для формирования психологического благополучия и познавательной активности младшего школьника [4].

В образовательном контексте безопасность жизнедеятельности определяется как целевое состояние защищенности человека от воздействия комплекса неблагоприятных факторов среды, достигаемое не столько извне, сколько через целенаправленное формирование внутренней готовности. Эта готовность предполагает развитые способности к предвидению рисков, их профилактике и, в случае необходимости, к осмысленному и эффективному преодолению последствий опасных ситуаций [5, с. 59]. Таким образом, образовательный процесс выступает ключевым механизмом перевода внешней, нормативной безопасности во внутреннюю, личностную компетенцию ребенка.

Методика формирования основ безопасности жизнедеятельности у обучающихся младшего школьного возраста представляет собой педагогически организованный, системный и деятельностный процесс, направленный на развитие личности безопасного типа. Его эффективность определяется синтезом классических педагогических принципов, учетом психофизиологических особенностей детей 7–11 лет и адаптацией к новым вызовам, связанным с изменениями в информационном пространстве, социальными угрозами и экологическими факторами в динамичном современном мире.

Для диагностики комплексной оценки не только информированности, но и личностного отношения, а также готовности к практическим действиям в области безопасности жизнедеятельности использовалась методика «Уровень сформированности основ безопасности жизнедеятельности младшего школьника»», интегрирующая подходы Г. М. Фридмана, Т. А. Пушкиной, И. Я. Каплунович [6].

У младших школьников с низким уровнем были зафиксированы отрывочные знания («пожарные – 01... нет, 02?»), они вспомнили стихотворную строку «Каждый знает гражданин пожарный номер 01», но не продемонстрировали четких знаний; правила техники безопасности воспринимаются ими как внешний запрет («не буду этого делать, т.к. мама ругаться будет»), а не потому, что это опасно для жизни и здоровья; неспособность построить алгоритм безопасных действий даже с помощью взрослого. В эмоциональном плане отмечалась отстранённость и отсутствие осознания личной ответственности.

У детей со средним уровнем наблюдался достаточный объём знаний, но с неточностями, например, путаница старых и новых номеров экстренных служб. Эмоционально-ценностный компонент был развит лучше: они осознавали опасность и могли аргументировать необходимость правил, однако их отношение часто носило соответствующий правилам оттенок («родители и учитель говорят»). В деятельностном плане общее направление действий было верным, но алгоритмы требовали детализации и отработки.

Высокий уровень характеризовался системными и точными знаниями, глубоко осознанным, ответственным отношением к безопасности («жизнь дороже, чем эта минута») и чётко выстроенными, эффективными алгоритмами действий в смоделированных ситуациях; знание номеров экстренных служб.

Проведенная диагностика позволила сделать вывод, что объём и качество знаний об источниках опасности и нормах поведения у большинства учащихся обоих классов носят фрагментарный и ситуативный характер. Дети могут назвать отдельные правила («переходить на зеленый», «не разговаривать с незнакомцами»), но испытывают значительные трудности в их систематизации и объяснении причинно-следственных связей. Например, многие путают или не помнят номера экстренных служб (112, 101, 102), ограничиваясь общими фразами «позвать на помощь». Типичным для среднего уровня был ответ: «Нужно быть осторожным с огнем», без конкретизации действий.

Сформированность таких качеств как осторожность и ответственность за свои поступки оказались развиты несколько лучше, чем качество знаний об источниках опасности и нормах поведения. Однако осознание ценности безопасности у большинства детей носит внешний характер. Правила соблюдаются потому, что «так велели родители» или «учительница ругает». Внутренняя мотивация, основанная на понимании ценности жизни и здоровья, сформирована слабо. Ответы типа «Мама запрещает, иначе будет неприятность» преобладали над ответами «Это опасно для жизни, можно получить травму». Лишь у 3-х человек в экспериментальном и 2-х в контрольном классе наблюдалась устойчивая внутренняя позиция.

Наименее сформированным у младших школьников оказался поведенческий компонент. Это свидетельствует о значительном разрыве между знанием правил и умением их применять. Дети затруднялись построить последовательный алгоритм действий даже в смоделированной, знакомой ситуации. Например, в задании с потерей в лесу типичной была реакция «побегу искать дорогу» или «сяду и заплачу», вместо алгоритма «остаться на месте, звать на помощь». В задании по поиску опасностей дома многие не замечали более двух угроз, демонстрируя низкий уровень наблюдательности и прогнозирования.

Результаты констатирующей диагностики подтвердили актуальность и необходимость проведения целенаправленной формирующей работы. Были выявлены общие для всей выборки проблемы: фрагментарность знаний, преобладание внешней мотивации в соблюдении правил безопасности и, что наиболее критично, несформированность умения действовать безопасно в смоделированных ситуациях.

Исходные данные также показали примерную сопоставимость уровней экспериментальной и контрольной групп при незначительном преимуществе экспериментального класса. Это позволяет считать группы условно равными на старте эксперимента и в дальнейшем объективно оценивать эффективность специально созданных педагогических условий, которые будут применяться только в экспериментальном классе. Полученные результаты служат объективной базой для проектирования формирующего этапа опытно-экспериментальной работы.

Проведённая диагностика выявила «зоны риска», требующие особого педагогического внимания: слабая связь знаний с личностными смыслами, недостаточная сформированность готовности действовать безопасно, фрагментарность представлений, что свидетельствует о необходимости специальной целенаправленной работы по формированию знаний, умений, убеждений, которые помогут младшим школьникам в ситуации опасности.

Литература

1. Мошкин, В.Н. Воспитание личности безопасного типа: теория и практика / В. Н. Мошкин. – Барнаул : АлтГПУ, 2022. – 210 с.

2. Лызь, Н.А. Развитие безопасной личности: психолого-педагогический подход / Н. А. Лызь // Педагогика. – 2006. – № 4. – С. 68–75.

3. Кораблина, М.Р. Изучение индивидуально-психологических особенностей личности / М. Р. Кораблина. – Санкт-Петербург, 2013. – 285 с.
4. Козырская, И.Н. Особенности представлений младших школьников о безопасном поведении и пути его формирования в образовательной среде / И. Н. Козырская // Проблемы современного педагогического образования. – 2019. – Т.3, № 64. – С. 125–128.
5. Каракеян, В. И. Безопасность жизнедеятельности: учебник и практикум для вузов / В.И. Каракеян, И. М. Никулина. – 3-е издание, переработанное и дополненное. – Москва: Юрайт, 2020. – 313 с.
6. Фридман, Г. М. Изучение личности учащегося и ученических коллективов / Г. М. Фридман, Т. А. Пушкина, И. Я. Каплунович. – Москва: Просвещение, 1988. – 341 с.

Чичканова И.Н.,
(зав. кафедрой психолого-педагогического, дошкольного и начального образования,
Бийский филиал им. В.М. Шукшина АлтГПУ, г. Бийск);
Эмих М.А.,
(воспитатель МБОУ «Шебалинская СОШ имени братьев Кравченко»)

Развитие мелкой моторики у младших дошкольников посредством нетрадиционного рисования

Аннотация. В статье рассмотрена проблема развития мелкой моторики у младших дошкольников посредством нетрадиционного рисования. Представлены эффективные методы и приемы работы.

Ключевые слова: младший дошкольник, мелкая моторика, нетрадиционное рисование.

Развитие мелкой моторики у младших дошкольников представляет собой одну из актуальных задач, стоящих перед современным дошкольным образованием. Мелкая моторика влияет на общее развитие ребенка, необходима для успешного освоения более сложных действий в будущем, таких как письмо, самообслуживание и взаимодействие с предметами.

Проблема развития мелкой моторики рассматривалась в трудах В.М. Бехтерева, М.И. Звонаревой, М.М. Кольцовой, А.Р. Лурия, М. Монтессори, В.А. Сухомлинского, и других, показали исключительную роль движений двигательно-кинестетического анализатора в развитии речи и мышления. Доказали, что первой доминирующей врожденной формой деятельности является двигательная.

Значительное место в развитии мелкой моторики занимают техники нетрадиционного рисования. В педагогике нетрадиционное рисование рассматривается как средство всестороннего развития ребёнка, оно тесно связано с игрой и потому является деятельностью, отвечающей интересам детей, дающая возможность экспериментировать с цветом, формой с помощью неожиданных материалов.

Педагогическая ценность нетрадиционного рисования для детей младшего дошкольного возраста в развитии мелкой моторики рассматривается в научной педагогической литературе и является предметом изучения в работах Т.С. Комаровой, Т.Г. Казаковой, Н.П. Сакулиной, и других.

Влияние мелкой моторики на развитие ребенка отражено в трудах многих педагогов и психологов. По мнению Л.С. Выготского, развитие мелкой моторики у детей дошкольного возраста – это одна из актуальных проблем, потому что механическое развитие руки находится в тесной связи с развитием речи и мышлением ребёнка. Автор указывает на то, что уровень развития мелкой моторики – один из показателей интеллектуальной готовности к школьному обучению; обычно

ребёнок, имеющий высокий уровень развития мелкой моторики, умеет логически рассуждать, у него достаточно развиты память и внимание, связная речь [7].

В.А. Сухомлинский отмечал, что развитие мелкой моторики рук имеет непреходящее значение для общего физического и психического развития ребенка на протяжении всего дошкольного детства. Автор постоянно подчеркивают, что уровень сформированности мелкой моторики во многом определяет успешность освоения ребенком изобразительных, конструктивных, трудовых и музыкально исполнительских умений, овладения родным языком, развития первоначальных навыков письма. По его мнению, развитие мелкой моторики рук является обязательным и одним из самых важных компонентов коррекционного выравнивания школьно-значимых функций [42].

Исследованиями учёных Института физиологии детей и подростков (Л. В. Антакова-Фомина, М. М. Кольцова, Е. И. Исенина) была подтверждена связь интеллектуального развития и пальцевой моторики. Систематические упражнения по тренировке движений пальцев наряду со стимулирующим влиянием на развитие речи являются, по мнению М.М. Кольцовой, «мощным средством повышения работоспособности головного мозга». Фрактальный метод рисования позволяет не только четко обозначить проблемы, но и откорректировать их. Практическое использование фрактального метода значительно улучшает эмоциональное, психологическое и физическое состояние ребенка. Способствует его духовному росту и развитию творческих возможностей [30].

Основываясь на вышеизложенном, нами было выделено 5 основных направлений при совершенствование мелкой моторики у младших дошкольников: точность направления движения руки; регулирование размаха рисовального движения; регулировка усиления нажима на карандаш, кисть; развитие формообразующих движении руки; -формирование графических умений и навыков написания различных элементов.

По каждому направлению ребёнку предлагалась серия заданий по заранее подготовленным иллюстрированным карточкам. Главной задачей, которых является регуляция размаха рисовального движения при рисовании дуг разной величины, глазомерная оценка протяжённости.

Используемая многократность повторения однородных рисовальных движений в задании позволяет развивать у ребенка зрительно-двигательную память на это движение.

Система заданий, направленная на развитие мелкой моторики младших дошкольников с помощью фрактального рисования, даёт возможность последовательно усваивать необходимые навыки овладения рисованием. Задания включают:

-микроориентировку на листе бумаги;

-ознакомление с разлиновкой;

-работу в пределах границ линии;

-совершенствование мелкой мускулатуры кистей и пальцев рук.

Усложнение заданий определяется, прежде всего, уровнем сложности, последовательным освоением навыков рисования: от простого – к более сложному.

В содержании работы было выделено 7 видов задач работы с каракулями: раскрашивание готовых каракуль и фрактальных картинок; создание из каракуль абстрактных картин; выделение фигуры на фоне каракуль; проявление (поиск) форм, образов в каракулях, дорисовывание каракуль, создание картин-каракулей с закрытыми глазами, совместное создание художественных каракуль.

Задачи в большинстве случаев представлены в виде графических игр, и это не случайно, нестандартность, оригинальность и необычность изобразительной деятельности дети воспринимают как игру, как «Игру в каракули», «Игру создания необычных витражей». Поэтому, для ребенка изобразительная деятельность в этом случае трансформируется в изобразительную - игровую, что раскрепощает ребенка, в большей степени дает возможность ему проявить фантазию, свободу, творчество.

Алгоритм выполнения ребенком фрактальных рисунков включает в себя три основных вида деятельности: выполнение контура рисунка, раскрашивания каракуль и совместное создание рисунков.

Разработанная система занятий, направленных на развитие мелкой моторики у младших дошкольников, опирается на следующие принципы:

- стратегическая целостность – формируется единая стратегия деятельности, обуславливающая основные стратегические направления, конкретные мероприятия;
- этапность – реализация серии занятий включает ряд этапов, представляющих из себя своего рода «сито» с все более и более мелкими ячейками;
- преемственность – каждый последующий этап является продолжением предыдущего, исправляя недочеты и дополняя его новыми мероприятиями;
- доступность – получить помощь может любой высказавший желание и нуждающийся в ней дошкольник [4].

На основе изучения литературы и практической работы с детьми следует отметить, что под влиянием целенаправленного обучения и воспитания с использованием предложенных средств развивается и совершенствуется мелкая моторика: ребёнок овладевает сложными, тонко дифференцированными движениями. У него вырабатываются навыки пользования таких инструментов, как, карандаш, кисть, ножницы.

Литература

1. Выготский, Л. С. Вопросы детской психологии: учебное пособие / Л. С. Выготский. - Москва: Перспектива, 2018. - 224 с.
2. Турченко, В.И. Дошкольная педагогика: Учебное пособие / В.И. Турченко. - Москва: Флинта, 2016. - 256 с.
3. Носачева, Н.В. Развитие мелкой моторики у детей дошкольного возраста / Н. В. Носачева, Е. С. Шанина // Молодой ученый.- 2021. - №11. - С. 44-47.
4. Запорожец, А. В. Вопросы психологии ребенка дошкольного возраста / А. Н. Леонтьева, А. В. Запорожца. - Москва: Международный Образовательный и Психологический Колледж, 1995. - 144 с.

Шепеленко Л. Г.,
воспитатель высшей категории
МБДОУ «Детский сад №57», корпус 1, Бийск

Использование элементов геймификации для активизации развития речи посредством театрализованной деятельности

Аннотация: Статья посвящена актуальным вопросам, связанным с организацией использования элементов геймификации для способствования активизации связной речи посредством театрализованной деятельности.

Ключевые слова: элементы геймификации, формирование интереса к знаниям. Повышение мотивации и вовлеченности детей в деятельность.

В соответствии с целевыми ориентирами, которые обозначены в ФГОС, ФОП ДО, ребенок на этапе завершения дошкольного образования должен владеть активной речью взрослых. Речевое развитие ребенка в первые годы жизни оказывает значение на всю его последующую жизнь, поэтому речевое развитие необходимо начинать с первых дней жизни ребенка. Показатели речи и свойства личности взаимосвязаны, и они должны быть в центре внимания взрослых, заботящихся о

своевременном и гармоничном развитии ребёнка. А в активизации речевой деятельности детей младшего дошкольного возраста играет огромную роль театрализованные игры. Известно, что дети любят играть, их не нужно заставлять это делать. Одним из актуальных направлений развития инновационных образовательных технологий в развитии связной речи, является Геймификация. Геймификация – это внедрение игровых элементов в процесс обучения, которые способствуют повышению познавательной активности детей, формированию интереса к знаниям, развитию образовательной мотивации и инициативы. Геймификации образовательного процесса – это использование склонностей детей к игре, как ключ к вовлечению в процессы обмена и потребления информации через активную речь, в обыгрывании знакомых сказок. Потому что благодаря геймификации, у детей развивается эмоциональная сфера, расширяется и обогащается опыт сотрудничества детей, как в реальных, так и в воображаемых ситуациях. Исходя из этого, поставили перед собой:

Цель - вовлечь детей в образовательный процесс через игру, сделать обучение естественным, увлекательным и мотивирующим.

Задачи:

• активизировать словарный запас;

• развивать связную речь через игровые диалоги и описания;

• совершенствовать звукопроизношение и фонематический слух;

• связать игровые достижения с реальными успехами в освоении навыков;

• воспитывать чувство взаимопомощи и умение работать в команде.

Начала работу по этой теме с обсуждения с коллегами, как сделать учебный процесс не только познавательным, но и интересным для детей младшего возраста. Как повысить их мотивацию к обучению, потому как процесс формирования мотивации, является значимым в развитии и способствует качеству образования.

На протяжении работы использовали игровые проблемно-практические ситуации, игровые упражнения, дидактические игры, индивидуальная работа, приход или встреча сказочных героев (Машенька, Лиса, Заяц), получение писем с просьбой о помощи, посылки, метод специально созданных ошибок. При организации использовала индивидуально – творческая деятельность, учебно - игровая деятельность.

Брала мягкие формы мотиваций

- «Помоги игрушке», чтоб ребёнок достигал цели обучения, решая проблемы игрушки.

-«Помоги маме». Здесь мотивом - общение со взрослым, возможность получить одобрение, а также интерес к совместным делам, которые можно выполнять вместе.

- «Научи Машу» - проявляется желание чувствовать себя знающим и умеющим.

- «создание поздравительных рисунков» - идёт проявление внутренней заинтересованности ребёнка. Побуждение к созданию предметов и поделок для себя или близких.

- «Художественное слово». Использование стихов, песенок, потешек, загадок, чтоб доставить удовольствие и себе и взрослым.

- «Словесный». Она осуществляется только по словесному указанию. Это проблемные ситуации, просьба при обыгрывании сказок.

- «Предметно-действенный». Это письма, волшебная корзина, коробочки, волшебная шкатулка, чудесный мешочек.

Как показал практический опыт, ребята с удовольствием участвуют в театрализованных играх, преимущество которых в том, что вовремя обыгрывании сказки дети активны и позитивны, что способствует повышению мотивации к образованию и более эффективному закреплению знаний, умений вести диалог (ребята исправляют последовательность персонажей: репку начинает тянуть дед, а не Жучка.) Для обыгрывания сказок имеется центр театральной деятельности: шапочки, уголок ряженья; ширма для показа настольного театра; атрибуты в соответствии с содержанием имитационных и хороводных игр: маски-шапочки сказочных персонажей: для игр воспитателя с

детьми и сюрпризных моментов; для показа детям инсценировок по сказкам («Теремок», «Три медведя», «Репка», «Волк и семеро козлят», «Заюшкина избушка»). Театр картинок, настольный театр плоскостных игрушек; для создания музыкального фона в процессе театрально-игровой деятельности: аудиозаписи музыкальных произведений, записи звукошумовых эффектов, простейшие музыкальные игрушки-погремушки, бубен, барабан, листы бумаги.

В своей работе, используя геймификацию в совместной деятельности с детьми и игровые элементы в процессе продуктивной деятельности, достигла поставленных задач и целей. Поняла, что, благодаря, положительная мотивации к обучению, зависит от отношения субъектов образовательного процесса к обучению. А положительное отношение к обучению характеризуется активностью детей в образовательном процессе, использованием склонности к игре через активную речь, в обыгрывании знакомых сказок. Например:

«Звукарик». «Найди слова со звуком – О, упражнять детей в выборе слов с заданным звуком, освоение способа интонационного выделения заданного звука в слове»

«Угадай, чья тень». «Назови, четко произнося автоматизируемый звук, что (кто) это?»

«Угадай, кто спрятался?». «Посмотри и назови, кто спрятался».

«Сложи картинку». «Сложи картинку по образцу и назови её».

Все эти развивающие игры можно использовать на занятиях по развитию речи, которые можно проводить в форме квест – игры. Благодаря геймификации, у детей повышается мотивация играть, развивается эмоциональная сфера, расширяется и обогащается опыт сотрудничества детей, как в реальных, так и в воображаемых ситуациях. Театрализованными играми можно улучшить степень речевого развития детей младшего дошкольного возраста. Содержание занятий являлось не только знакомством с текстом какого-либо литературного произведения или сказки, но и показ с жестами, мимикой, движениями. (Яйцо разбивается, баба – плачет, дед – плачет). Важнейшим методическим приёмом являлась практическое действие каждого ребёнка и мотивационный момент.

Можно сделать вывод о том, что использование элементов геймификации для побуждения развития речи посредством театрализованной деятельности является эффективным средством развития речи детей младшего дошкольного возраста. В процессе применения геймификации, позволяет сделать процесс обучения и развития ребенка достаточно простым и эффективным, мобильным, эмоционально-привлекательным, доступным, многофункциональным, что в процессе обучения ведет к положительной динамике развития речи дошкольников.

Предполагаю продолжать дальнейшую работу в этом направлении, учитывая индивидуальные и возрастные особенности детей с детьми среднего дошкольного возраста, обмениваться опытом с другими коллегами, работающими в данном направлении, привлекать родителей. Чтобы добиться успеха в своей работе, необходимо, чтобы родители были с нами в контакте, стали единомышленниками, устанавливала взаимодействия и проявления заинтересованность родителей, через использование разнообразные формы работы.

Литература

1. Беляева, Е.В. Проблема использования игровых технологий в образовательном процессе начальной школы / Е. В. Беляева, П. Р. Кондратова // Актуальные проблемы начального и дошкольного образования : онлайн-формат : Материалы международной научно-практической студенческой конференции с участием профессорско-преподавательского состава, Курск, 12 февраля 2021 года / Редколлегия: М. А. Лукина, С. А. Сеина, С. В. Супряга (отв. ред.). – Курск: Курский государственный университет, 2022. – С. 118–124.

2. Богданова, Е.В. Исследование практики применения инструментов геймификации в современном педагогическом образовании / Е. В. Богданова // Вестник педагогических инноваций. – 2022. – № 4(68). – С. 95–105.

3. Богданова, Е.В. Педагогическая геймификация: атлас лучших практик / Е. В. Богданова, Е. А. Яровая, Ю. Н. Ковшова. – Новосибирск: Общество с ограниченной ответственностью «Немо Пресс», 2022. – 208 с.

4. Кузьменко А.Е. Геймификация в образовании: мотивация и вовлечение учащихся через игровые элементы / А. Е. Кузьменко // Актуальные вопросы гуманитарных и социальных наук : от теории к практике : материалы III Всероссийской научно-практической конференции с международным участием, Чебоксары, 16 ноября 2023 года. – Чебоксары: Общество с ограниченной ответственностью «Издательский дом «Среда», 2023. – С. 227–229.

Щербакова Ю.В.,
научный руководитель – канд. пед. наук, доц. Н.А. Першина
(Бийский филиал им. В. М. Шукшина АлтГПУ, Бийск)

Обучение старших дошкольников с нарушением речи рассказыванию на основе дидактических игр

Аннотация. В статье рассматриваются теоретические основы обучения старших дошкольников с нарушением речи рассказыванию на основе дидактических игр. Раскрывается сущность понятий «рассказывание» и «дидактическая игра».

Ключевые слова: старшие дошкольники, нарушение речи, рассказывание, дидактическая игра.

В федеральном государственном образовательном стандарте дошкольного образования описаны условия полноценного речевого развития детей как важной основы для их успешности в дальнейшей жизни [5]. Важное место на протяжении всего дошкольного детства занимает обучение дошкольников рассказыванию. Однако в последнее время увеличивается количество старших дошкольников, имеющих нарушение речи. Успешно преодолевать речевые нарушения помогают дидактические игры, возможности которых распространяются и на обучение детей рассказыванию. Представим последовательное раскрытие данных вопросов.

Речь старшего дошкольника формируется под влиянием речи взрослых и в огромной степени зависит от достаточной речевой практики, нормального речевого окружения и от систематического, регулярного, целенаправленного воспитания и обучения. В соответствии с Федеральным государственным образовательным стандартом дошкольного образования и федеральной образовательной программой дошкольного образования речевое развитие является одним из приоритетных. В связи с этим возникает необходимость предупреждать появление и корректировать имеющиеся речевые нарушения у детей. К нарушениям речи К.Е. Панасенко относит отклонения от нормального формирования языковых средств общения при нормальном биологическом слухе, зрении и предпосылках развития интеллекта [2].

Учить ребенка рассказывать – это значит формировать его связную речь. Обучая ребенка рассказыванию, т.е. самостоятельному связному и последовательному изложению своих мыслей, воспитатель помогает ему находить точные слова и словосочетания, правильно строить предложения, логически связывать их друг с другом, соблюдать нормы звуко- и словопроизношения. Иными словами, воспитатель совершенствует все стороны речи ребенка – лексическую, грамматическую, фонетическую.

Как отмечает Е.А. Янушко, рассказы ребенка могут быть разнообразными по содержанию: об игрушках и играх, о предметах быта, о выполняемых трудовых поручениях, о взаимоотношениях с другими детьми, о природе и т.д. [6]. Важно, чтобы дети говорили о хорошо знакомых предметах, фактах, событиях. Тогда их речь становится более связной и свободной.

М.М. Алексеева, В.И. Яшина, В.Н. Макарова, Е.А. Ставцева и др, пишут, что в процессе обучения дети овладевают умениями составлять рассказы различных видов [3]. Рассказы на реалистические темы требуют от ребенка жизненно достоверного, точного изложения фактов. К таким рассказам, которые в методике развития речи принято называть фактическими, относятся рассказы по восприятию, а также по памяти (на темы из личного опыта). Другую группу составляют творческие рассказы, которые создаются при активной работе воображения.

По форме рассказы И.А. Липина делит на описательные и сюжетные [4]. Объектами для описания служат вещи, игрушки, растения.

Особенности обучения старших дошкольников с нарушением речи рассказыванию состоят в том, чтобы в процессе дидактических игр регулярно создавать ситуации, в которых происходит воспитание активного произвольного внимания к речи, совершенствование умения вслушиваться в обращенную речь, понимать ее содержание, слышать ошибки в чужой и своей речи; совершенствовать умения отвечать на вопросы кратко и полно, задавать вопросы, вести диалог, выслушивать друг друга до конца; тренировать в составлении рассказов-описаний, а затем и загадок-описаний о предметах и объектах по образцу, предложенному плану; связно рассказывать о содержании серии сюжетных картинок и сюжетной картины по предложенному педагогом или коллективно составленному плану; совершенствовать навыка пересказа хорошо знакомых сказок и коротких текстов; совершенствовать умения «оречевлять» ситуации в процессе организации и проведения дидактических игр по рассказыванию.

Б.В. Карпова под дидактической игрой понимает «разновидность игр с правилами, специально создаваемых педагогикой в целях обучения и воспитания детей» [1, с. 12].

Экспериментальная работа проводилась на базе муниципальных бюджетных дошкольных образовательных учреждений детский сад №2 «Ландыш» (МБДОУ детский сад №2 «Ландыш») с. Советское и детский сад №5 «Колокольчик» (МБДОУ детский сад №5 «Колокольчик») с. Кокши Советского района Алтайского края с сентября по декабрь 2025 года.

В исследовании участвовали старшие дошкольники с нарушениями речи. В экспериментальной группе 10 детей (МБДОУ детский сад №2 «Ландыш»), в контрольной группе также 10 детей (МБДОУ детский сад №5 «Колокольчик»).

Цель экспериментальной работы заключалась в обучении старших дошкольников с нарушением речи рассказыванию на основе дидактических игр.

Задачи экспериментальной работы: 1) выявить старших дошкольников с нарушениями речи; 2) составить и реализовать комплекс дидактических игр, направленных на обучение рассказыванию; 3) проанализировать результаты экспериментальной работы, провести оценку эффективности работы и сформулировать выводы.

На констатирующем этапе экспериментальной работы в МБДОУ детский сад №2 «Ландыш» и МБДОУ детский сад №5 «Колокольчик» было выявлено по 10 старших дошкольников с нарушениями речи, которые составили экспериментальную и контрольную группы. Диагностика включала обследование звукопроизношения, связной речи и рассказывания (автор В.П. Глухов).

На формирующем этапе был составлен и реализован в экспериментальной группе комплекс дидактических игр, направленный на обучение рассказыванию старших дошкольников с нарушениями речи.

На контрольном этапе была проведена контрольная диагностика. Полученные результаты показали положительную динамику развития связной речи и рассказывания у детей в экспериментальной группе. В экспериментальной группе выявлено на 30% меньше старших дошкольников с низким уровнем связной речи и рассказывания, чем на констатирующем этапе. В контрольной группе этот показатель остался на прежнем уровне. В экспериментальной группе на контрольном этапе выявлено на 10% больше старших дошкольников со средним уровнем связной речи и рассказывания, чем на констатирующем этапе. В контрольной группе этот показатель снизился на 10% за счет того, что у этих 10% детей уровень стал выше. В экспериментальной группе

на 20% повысилось количество респондентов, имеющих высокий уровень связной речи и рассказывания, а в контрольной группе повышение произошло только на 10%. Как в экспериментальной, так и в контрольной группе видим положительную динамику, однако в экспериментальной группе она выше. Проведенная работа позволила сделать вывод, что серия дидактических игр по обучению старших дошкольников рассказыванию является эффективной для коррекции нарушений речи.

На основе анализа психолого-педагогической и методической литературы, опыта собственной педагогической деятельности в период педагогической практики, а также с целью более эффективного обучения старших дошкольников с нарушением речи рассказыванию на основе дидактических игр были разработаны и апробированы в ходе данного исследования методические рекомендации по теме работы.

Таким образом, в ходе экспериментальной работы успешно проходила коррекция нарушений речи в области рассказывания у детей экспериментальной группы. Выявлена положительная динамика в формировании звукопроизношения у старших дошкольников, имеющих нарушения речи. Высокий потенциал имеет серия дидактических игр для коррекции нарушений речи и освоения умений рассказывания. Материалы исследования могут использоваться воспитателями в организации образовательного процесса по развитию речи, учителями-логопедами в коррекционно-развивающей работе с детьми, родителями для насыщения речевого общения дидактическими играми, в системе профессиональной подготовки студентов и повышения квалификации педагогов.

Литература

1. Карпова, Б.В. Дидактические игры в начальный период обучения: популярное пособие для родителей и педагогов / Б.В. Карпова. – Ярославль: Академия развития, 1997. – 240 с.
2. Панасенко, К.Е. Методика речевого образования дошкольников с нарушениями речи: учебно-методическое пособие / К.Е. Панасенко. – Белгород: Белгород НИУ «БелГУ», 2018. – 283 с.
3. Теория и методика развития речи детей: пособие для самостоятельной работы: для студентов учреждений высшего образования, обучающихся по направлениям подготовки «Педагогическое образование», «Психолого-педагогическое образование» / М.М. Алексеева, В.И. Яшина, В.Н. Макарова, Е.А. Ставцева. – 4-е изд., испр. и доп. – Москва: Академия, 2019. – 190 с.
4. Теория и методика развития речи у детей: учебно-методический комплекс по дисциплине: практикум / составитель И.А. Липина. – Абакан: Изд-во ФГБОУ ВО «Хакасского гос. ун-та», 2022. – 97 с.
5. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования (утв. приказом Министерства образования и науки РФ от 17 октября 2013 г. №1155). – Режим доступа: https://base.garant.ru/77677348/53f89421bbdaf741eb2d1ecc4ddb4c33/ (дата обращения 11.12.2025).
6. Янушко, Е.А. Учимся рассказывать и пересказывать: развитие речевых навыков, пересказ текста, расширение словарного запаса: методическое пособие / Е.А. Янушко. – Москва: Эксмодетство, 2025. – 63 с.

Шокарева О.П.,
научный руководитель – канд. пед. наук, доц. Н.А.Першина
(Бийский филиал им. В.М. Шукшина АлтГПУ, Бийск)

Коррекция звукопроизношения детей среднего дошкольного возраста при проведении логоинтенсива

Аннотация: в статье представлено описание коррекции звукопроизношения у детей среднего дошкольного возраста при проведении логоинтенсива. Рассматриваются понятия «звукопроизношение», «логоинтенсив», «коррекционная работа». Приводятся результаты экспериментальной работы, доказывающие эффективность интенсивного формата коррекционных занятий.

Ключевые слова: звукопроизношение, коррекция звукопроизношения, дети среднего дошкольного возраста, логоинтенсив, автоматизация звуков, дифференциация звуков, игровые методы.

Формирование правильного звукопроизношения является фундаментальной задачей речевого развития ребенка в период от 4 до 5 лет. Именно в этом возрасте завершается анатомическое созревание речевых органов и происходит активное усвоение фонетической системы языка. Своевременное преодоление дефектов звукопроизношения важно не только для чистоты речи, но и для профилактики вторичных нарушений – дисграфии и дислексии в школьный период.

По данным исследований, нарушения звукопроизношения составляют до 90% случаев в практике логопедов [2]. Традиционная система занятий 1-2 раза в неделю недостаточно эффективна для быстрых результатов, что обусловливает поиск инновационных форм коррекции [3].

Под звукопроизношением понимается процесс моторного воспроизведения звуков речи в соответствии с языковой нормой [6]. К среднему дошкольному возрасту в норме завершается формирование свистящих, шипящих и сонорных звуков [1].

Логоинтенсив – инновационная форма коррекционной работы, представляющая собой кратковременный курс с высокой концентрацией занятий (4-5 раз в неделю, 10-14 дней), эффектом «погружения», сочетанием индивидуальных и подгрупповых форм, активным включением родителей [5].

Опытно-экспериментальная работа проводилась на базе МБДОУ «Детский сад № 19 «Рябинка» г. Рубцовска (январь-февраль 2026 г.). Участвовали дети среднего дошкольного возраста с нарушениями звукопроизношения: экспериментальная группа (10 чел., группа №12) и контрольная группа (10 чел., группа №5).

На констатирующем этапе проведено обследование звукопроизношения по методике М.Ф. Фомичевой [10] и стимульному материалу О.Б. Иншаковой [4] с балльной оценкой (3-2-1). Обследовано 13 звуков (свистящие, шипящие, сонорные). Результаты: в экспериментальной группе высокий уровень – 30%, средний – 30%, низкий – 40%; в контрольной – 30%, 40% и 30% соответственно. Группы сопоставимы, но экспериментальная характеризуется более тяжелой структурой нарушений.

На формирующем этапе для экспериментальной группы разработана программа логоинтенсива: 10 занятий (2 недели, 4-5 раз в неделю по 15 минут). Этапы: автоматизация звуков [С] и [Ш] (6-8 дней) и дифференциация с близкими фонемами (2-3 дня). Принципы программы: концентрация занятий, игровая мотивация, комплексность, активное включение родителей. Родители получали ежедневные задания и «Дневник логоинтенсива». Контрольная группа занималась традиционно (3 раза в неделю).

На получены результаты: в экспериментальной группе высокий уровень увеличился на 10% (до 40%), средний – на 10% (до 40%), низкий сократился на 20% (до 20%). В контрольной группе высокий уровень без изменений (30%), средний увеличился на 10% (до 50%), низкий сократился на 10% (до 20%).

Качественный анализ показал ускоренную динамику у части детей экспериментальной группы. Коэффициент эффективности программы составил 3:1 по сравнению с традиционной методикой.

В экспериментальной группе произошел качественный переход детей в нормативный уровень, в контрольной – перемещение внутри «проблемной зоны».

Составленная программа логоинтенсива представляет собой готовый к внедрению методический продукт, включающий тематическое планирование, конспекты занятий, игровые приёмы, стихотворный материал для артикуляционной гимнастики, систему домашних заданий и критерии оценки эффективности. Программа может быть использована в работе учителей-логопедов дошкольных образовательных учреждений, логопедических пунктов, центров развития и частных практик. Её преимуществами являются краткосрочность, высокая результативность, методическая обеспеченность и возможность адаптации для автоматизации различных звуков.

Таким образом, коррекция звукопроизношения у детей среднего дошкольного возраста эффективна при проведении логоинтенсива.

Литература

1. Гвоздев, А.Н. Вопросы изучения детской речи / А.Н. Гвоздев. – Москва: Детство-Пресс, 2007. – 472 с.
2. Жукова, Н.С. Логопедия. Преодоление общего недоразвития речи у дошкольников / Н.С. Жукова, Е.М. Мастюкова, Т.Б. Филичева. – Екатеринбург: Изд-во АРД ЛТД, 1998. – 320 с.
3. Захарова, Т.В. Интенсивные технологии в системе логопедической работы с дошкольниками с общим недоразвитием речи: дис. ... канд. пед. наук / Т.В. Захарова. – СПб., 2019. – 215 с.
4. Ларионова, Т.Г. Логопедический интенсив в системе коррекции речевых нарушений у детей дошкольного возраста: автореф. дис. ... канд. пед. наук / Т.Г. Ларионова. – Москва, 2018. – 24 с.
5. Левина, Р.Е. Основы теории и практики логопедии / Р.Е. Левина. – Москва: Просвещение, 1968. – 367 с.
6. Ткаченко, Т.А. Коррекция фонетических нарушений у детей / Т.А. Ткаченко. – Москва: Владос, 2015. – 96 с.
7. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования. – URL: https://base.garant.ru/77677348/ (дата обращения: 15.01.2026).

Шубина О.А.,
(доцент кафедры физической культуры и здоровья,
Бийский филиал им. В.М. Шукшина АлтГПУ, г. Бийск)
Синельникова Е.И.,
(МБОУ «Прутская СОШ», учитель физической культуры)
Гаврюшкина М.Ю.,
(доцент кафедры физической культуры и здоровья,
Бийский филиал им. В.М. Шукшина АлтГПУ, г. Бийск)

Физическая подготовка детей дошкольного возраста к выполнению норм ВФСК ГТО

Аннотация: статья представляет описание программы кружка для детей дошкольного возраста «Первые шаги в ГТО». Данная программа направленна на физическую подготовку детей, в том числе к сдаче нормативов ВФСК ГТО. Представлены упражнения, на развитие базовых физических качеств дошкольников, с учётом их возрастных и индивидуальных особенностей. Обозначены личностные, метапредметные и предметные результаты освоения программы. Экспериментально подтверждена эффективность программы.

Ключевые слова: дошкольный возрастной период, физической развитие, нормы ВФСК ГТО, физическое развитие дошкольника.

В системе образования Российской Федерации особое внимание уделяется развитию физических качеств детей дошкольного возраста. Именно в этот важный период жизни в результате целенаправленного педагогического воздействия у детей формируются основы здоровья и базовые физические качества: сила, выносливость, ловкость, быстрота, гибкость.

В целях укрепления здоровья детей и молодежи в России реализуются мероприятия, направленные на повышение массовости занятий физической культурой и спортом. В 2014 г. Указом Президента России был возрожден Всероссийский физкультурно-спортивный комплекс «Готов к труду и обороне» (ВФСК ГТО), призванный способствовать физическому воспитанию подрастающего поколения. ВФСК ГТО является комплексной системой физической подготовки, в том числе детей, включающей идеи пропаганды и способы формирования здорового образа жизни [1].

Тема сохранения и укрепления здоровья дошкольников имеет устойчивую актуальность, так как на разных этапах развития общества роль дошкольного периода является ключевой в формировании здоровья. Одним из способов укрепления и сохранения здоровья, оценки его индивидуального и популяционного уровня является подготовки детей к сдаче норм ГТО.

Однако на сегодняшний день, существует противоречие между необходимостью участия дошкольников в выполнении нормативов ВФСК ГТО и отсутствием научно обоснованных качественных методик их физической подготовки к выполнению данных норм с учетом возрастных, индивидуальных и региональных особенностей.

В связи с этим, целью нашего исследования явилась разработка и экспериментальное обоснование эффективности программы «Первые шаги в ГТО», направленной на физическую подготовку детей дошкольного возраста к выполнению норм ВФСК ГТО. В качестве методов исследования использовались анализ научно-методической литературы, педагогический эксперимент и математико-статистический анализ.

Педагогический эксперимент сравнительного типа реализовывался по классической схеме: констатирующий этап (определялся исходный уровень физического развития детей); формирующий этап (реализовывалась разработанная программа «Первые шаги в ГТО»); контрольный этап (сравнивались данные физического развития контрольной и экспериментальной групп).

В соответствии с Федеральным государственным образовательным стандартом дошкольного образования и образовательной программой, которую реализует ДОУ, у детей подготовительной группы проводится 3 занятия в неделю (2 – в спортивном зале, и 1 – на свежем воздухе). В экспериментальной группе добавилось два занятия по разработанной нами программе «Первые шаги в ГТО». Комплекс ГТО весьма органично вписался в процесс физического воспитания ДОУ, повышая интерес ребенка к физической культуре и здоровому образу жизни. Подготовка и участие к сдаче норм ГТО создали дополнительные педагогические условия для сохранения и укрепления здоровья детей, воспитания воли, развития стремления к победе и уверенности в своих силах, развитие физических качеств.

Основными задачами программы «Первые шаги в ГТО», явилось внедрение в образовательный процесс отдельных видов испытаний I ступени, входящих во Всероссийский физкультурно-спортивный комплекс «Готов к труду и обороне»; подготовка команды воспитанников к участию в спортивных соревнованиях и мотивация их на достижение высоких результатов; развитие быстроты, выносливости, силы, гибкости детей; повышение интереса воспитанников к достижению высоких результатов путём их вовлечения и их родителей в сдачу норм ГТО.

Предлагаемая рабочая программа доступна для детей с разным уровнем физической подготовки и основана на систематическом применении продолжительных упражнений умеренной интенсивности с регулируемой физической нагрузкой. В рамках ее реализации основное внимание уделялось развитию физических качеств.

Для развития быстроты использовались легкоатлетические упражнения: старты из разных исходных положений (стоя, сидя, лёжа, из упора на коленях, спиной назад); чередование основных

движений (прыжки – приседания, ходьба – прыжки); изменение направления движений при ходьбе и беге по звуковому сигналу; изменение темпа движений: ходьба – бег интенсивный, медленный бег с ускорением.

Для повышения темпа движения применялся бег в максимальном темпе на дистанции 20-25-30 м (5-6 повторений); бег с ускорением; бег с высоким подниманием бедра, захлест голени, подскоки, приставные шаги.

Для развития умения приспосабливать и регулировать длину бегового шага применяли следующие средства: бег с перешагиванием через гимнастические палки, расположенные на разном расстоянии; бег скрестным шагом.

Использовали разнообразные упражнения для развития силы: упражнения с преодолением собственного веса (подтягивание из виса, отжимание в упоре, приседания на одной и двух ногах с медболом); преодоление веса и сопротивления партнера; перенос и перекладывание груза; лазанье по канату, лестнице, перетягивание каната, упражнения на гимнастической стенке.

Активно использовались упражнения для развития гибкости: «змея»; «кобра»; «лодка», «кораблик», «качели», «рыбка», «колечко», «кузнечик», «собачка», «колесо», «кошка».

Для развития равновесия использовали широкий спектр классических упражнений: «аист», «ласточка», «орёл», «петушок».

Для развития выносливости и силы на разных этапах занятия внедрялись как командные игры – «боулинг», «брось-поймай», «гонка мячей», «репка», так и индивидуальные упражнения с соревновательным элементом: роуп-скиппинг, «кто быстрее попадет»; «кто дальше прыгнет», «волк и козлята», «паучки», «попади в мишень», «попрыгунчики», «передача набивного мяча», «тачки» и т.д.

Описанные комплексы упражнений, реализуемые в рамках занятий кружка «Первые шаги к ГТО» обеспечили достижения личностных, метапредметных и предметных результатов, предусмотренных образовательной программой: осознание необходимости правильного физического развития, ценностного отношения к своему здоровью, развитие основных двигательных качеств – личностные результаты; формирование самостоятельности в занятиях физической культурой; устанавливать связь между физическими упражнениями и их влиянием на развитие физических качеств; приводить примеры и осуществлять демонстрацию упражнений (пределах изучаемого в кружке), выделять главное в объяснении педагога, выделять основу техники движения, условия его успешного выполнения, продуктивно сотрудничать (общение, взаимодействие) со сверстниками, овладевать широким арсеналом двигательных действий – метапредметные результаты; осваивать технику выполнения упражнений для формирования опорно-двигательного аппарата, включая бег, ходьба, прыжки и др., участвовать в спортивных эстафетах, развивающих подвижных играх, в том числе ролевых, иметь представление об основных видах разминки, формулировать простейшие правила закаливания и организации самостоятельных занятий физическими упражнениями, приобретение необходимого минимума знаний в области гигиены, овладение основными умениями, необходимыми для выполнения нормативов первой ступени ВФСК ГТО – предметные результаты.

Разработанная программа предусматривает сдачу детьми контрольных нормативов по общей и специальной физической подготовке в сентябре и в мае, участие в соревнованиях один раз в квартал «Веселые старты», участие в сдаче нормативов ВФСК ГТО.

На заключительным этапе исследования проводилась обработка результатов тестирования до и после эксперимента. Математико-статистический анализ показал достоверные различия по ряду показателей в пользу экспериментальной группы (по показателям гибкости, выносливости и скоростно-силовых способностей) ($p < 0,05$). Кроме того, несколько дошкольников, занимающихся в кружке «Первый шаги к ГТО» сдали нормативы ВФСК ГТО на золотые значки и серебряные.

Таким образом, программа кружка «Первые шаги в ГТО» доказала свою эффективность в физической подготовке детей дошкольного возраста к выполнению норм ВФСК ГТО, что

подтверждает необходимость внедрения дополнительных программ физической подготовки для дошкольников.

Литература

1. Постановление Правительства РФ от 11 июня 2014 г. N 540 «Об утверждении Положения о Всероссийском физкультурно-спортивном комплексе «Готов к труду и обороне» (ГТО)» – URL: **https://base.garant.ru/70675222/** (дата обращения: 21.03.2026).

Шуваева И.Ю.,
Научный руководитель – Петрищева Г.С., канд. пед. наук, доцент.
(Бийский филиал им. В.М. Шукшина АлтГПУ, Бийск)

Воспитание уважительного отношения старших дошкольников к Родине и родному краю

Аннотация. В статье рассматривается проблема о том, воспитание гражданина России, который испытывает любовь к своей семье и родине (как малой, так и большой), является залогом преемственности поколений россиян.

Ключевые слова: патриотизм, дети дошкольного возраста, патриотическое воспитание.

В современном российском обществе особое внимание уделяется проблемам патриотического воспитания подрастающего поколения.

За последние годы наша страна пережила значительные перемены, затронувшие сферу нравственности и восприятие исторических событий. Многие дети имеют искажённые представления о понятиях патриотизма, доброты, великодушия. Изменились и общественные приоритеты: материальные ценности стали доминирующими, оттеснив духовные начала.

Вопросы воспитания любви к Родине представлены в педагогических исследованиях Н.В. Алешиной [1], Л.Ф. Грибовой, Н.Г. Комратовой [3], Л.А. Кондрыкинской, М.Д. Маханевой[4], М.Ю. Новицкой [5], В.И. Савченко и др.

Главной целью в патриотическом воспитании дошкольников выступает закладывание основ нравственной личности с активной жизненной позицией[2].

Дошкольные учреждения являются первым этапом системы образования в стране и отвечают за формирование первичных представлений ребенка о мире вокруг, развитие позитивного восприятия действительности и приобщение маленьких граждан к осознанному ощущению принадлежности к своему государству [1].

Воспитание уважительного отношения старших дошкольников к Родине и родному краю является важным аспектом формирования патриотизма и гражданской ответственности. Данный процесс направлен на развитие у детей чувства любви и гордости за свою страну, осознание своей причастности к истории и культуре родного края. Это способствует формированию активной жизненной позиции, готовности защищать интересы своего государства и вносить вклад в его процветание.

Основная цель дошкольного образования в соответствии с ФГОС ДО направлена на обеспечение социально –коммуникативного, познавательного, речевого, художественно-эстетического и физического развития детей на основе духовно-нравственных, и социокультурных ценностей, принятых в обществе, правил, и норм поведения в интересах человека, семьи, общества [6].

Актуальность проблемы заключается в том, именно в дошкольном возрасте закладываются первые представления о Родине, возникают начальные формы проявления патриотизма и любви к малой родине.

Патриотизм — понятие многообразное по своему содержанию. Оно включает в себя уважение к национальной культуре, чувство единства с окружающей средой, осознание ответственности перед своим народом и страной, а также глубокую гордость за свою родину. Патриотическое воспитание молодого поколения является одной из важнейших задач современности.

Любовь малыша к Родине зарождается в отношениях с самыми близкими людьми — мамой, папой, бабушками и дедушками, в привязанности к своему дому, улице, двору, детскому саду, городу и стране в целом. Очень важно знакомить детей с историческими событиями, географическими особенностями, природой и культурой родного края.

Важную роль в патриотическом воспитании играет сотрудничество с родителями — совместные экскурсии, праздники и викторины создают у детей мотивацию к познанию.

Учитывая актуальность проблемы, в нашем детском саду планируется реализация как занятийных, предусмотренные ФРП ДО, так и внезанятийных (в свободное от занятий время) мероприятия с детьми экспериментальной группы:

-экскурсия к достопримечательностям села, способствующим воспитанию гордости за родной край;

- беседы о Родине, родном крае, родном селе, о выдающихся людях-труженниках своего села, района и края;

- целевая прогулка по улицам родного поселка.

- дидактические игры о Родине и родном крае.

Литература

1. Белоногова Г., Хитрова Л. Педагогические знания - родителям // Дошкольное воспитание. 2015.
2. Болотина, Л. Р. Дошкольная педагогика: учебное пособие для академического бакалавриата / Л. Р. Болотина, Т. С. Комарова, С. П. Баранов. – 2-е изд., перераб. и доп. – Москва : Издательство Юрайт, 2019.
3. Комратова Н.Г., Грибова Л.Ф. Патриотическое воспитание детей 4-6 лет: методическое пособие. – М., 2007.
4. Маханева М.Д. Нравственно-патриотическое воспитание дошкольников. – М., ТЦ Сфера, 2004.
5. Новицкая М.Ю. Наследие. Патриотическое воспитание в детском саду. – М.: Линка-Пресс, 2003.
6. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования (утвержден приказом Минобрнауки России от 31 мая 2021 г. № 286). – Москва: Министерство просвещения и науки РФ, 2021. – 29 с.

Шумик Ю.Н.,
научный руководитель – канд. пед. наук, доц. Н.А. Першина
(Бийский филиал имени В.М. Шукшина АлтГПУ, Бийск)

Работа учителя начальных классов с родителями детей, имеющими ограниченные возможности здоровья

Аннотация: в статье рассматривается актуальная проблема взаимодействия учителей начальных классов с родителями детей с ОВЗ в условиях инклюзивного образования.

Обосновывается значимость партнёрских отношений семьи и школы в рамках требований ФГОС начального общего образования для обучающихся с ОВЗ. Анализируются ключевые принципы работы педагога с семьями и основные задачи учителя в процессе взаимодействия с родителями.

Ключевые слова: дети с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ), инклюзивное образование, взаимодействие школы и семьи, комплексная программа поддержки, психолого-педагогическая компетентность родителей, учитель начальных классов, ФГОС начального общего образования

В современных российских школах ежегодно увеличивается количество детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ). Прежде всего, обращает на себя внимание устойчивая тенденция к росту численности детей с ОВЗ: если в 2023–2024 учебном году их насчитывалось 198 человек, то в 2024–2025-м – уже 223 ребёнка (прирост +12,6 %), а в 2025–2026-м – 258 детей (прирост +15,7 % к предыдущему периоду). Суммарный прирост за три года составил 30,3 %, что свидетельствует о возрастающей потребности в специализированной психолого-педагогической поддержке, масштабировании инклюзивных практик и выстраивании системного взаимодействия школы и семьи как ключевого ресурса сопровождения ребёнка.

В связи с этим особую актуальность приобретает реализация адаптированных образовательных программ, предусмотренных Федеральным государственным образовательным стандартом (ФГОС) начального общего образования для обучающихся с ОВЗ [4].

Обучающийся с ОВЗ – это ребёнок, имеющий подтверждённые психолого-медико-педагогической комиссией особенности физического или психологического развития, которые требуют создания специальных условий для получения образования.

Согласно ФГОС, семья занимает активную позицию в образовательном пространстве, выступая полноправным партнёром школы. Образовательные организации должны проводить целенаправленную работу по повышению психолого-педагогической компетентности родителей через реализацию специальных программ сотрудничества.

Важнейшим аспектом образовательного процесса становится взаимодействие школы с родителями таких детей. ФГОС НОО для детей с ОВЗ выводит это направление работы на качественно новый уровень, формируя концепцию общественного договора между личностью, семьёй, обществом и государством [4].

Однако интеграция родителей в образовательный процесс остаётся сложной задачей. Успешное решение этого вопроса во многом зависит от профессионализма педагогов и уровня доверия со стороны родителей. Именно эти факторы становятся основой для построения эффективного сотрудничества между школой и семьёй в условиях современных образовательных стандартов.

Современная школа призвана оказывать родителям реальную поддержку в воспитании детей с ОВЗ. При этом важно следовать принципам, заложенным выдающимся педагогом В.А. Сухомлинским, который подчёркивал необходимость минимизации конфликтных ситуаций и максимального развития позитивного духовного общения между детьми и родителями.

Главная цель взаимодействия школы с семьями детей с ОВЗ заключается в создании условий для формирования ответственных и взаимозависимых отношений. Это способствует целостному развитию личности обучающегося и повышению компетентности родителей в вопросах воспитания и образования.

Вопросам работы учителя начальных классов с родителями детей, имеющих ограниченные возможности здоровья, посвящены труды многих современных педагогов и исследователей. Среди них можно выделить следующих специалистов: Т.С. Болоненкова, Е.А. Тарасова, А.В. Жигалова, А.А. Головинова, И.Н. Столярова, В.В. Ткачева и др.

Эти исследователи внесли значительный вклад в развитие методологии взаимодействия педагогов начальных классов с семьями, воспитывающими детей с особыми образовательными

потребностями, разработав эффективные формы и методы работы, направленные на создание оптимальных условий для развития и обучения таких детей.

Несмотря на повышенный интерес со стороны ученых к данной проблеме, возникает противоречие между потребностью в активном участии родителей в образовательном процессе и их психологической неготовностью к этому. Многие родители находятся в состоянии стресса, тревожности и неуверенности, что мешает им полноценно включаться в образовательный процесс.

Родительство ребенка с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) представляет собой особый жизненный опыт, сопровождающийся целым комплексом психологических переживаний и особенностей поведения. Эмоциональная сфера родителей таких детей характеризуется повышенной тревожностью и напряженностью, что обусловлено постоянным беспокойством за здоровье и благополучие ребенка.

Соответственно, родительская позиция играет ключевую роль в развитии ребенка с ОВЗ. Принятие особенностей ребенка, адекватная оценка его возможностей и перспектив способствуют формированию здоровых отношений и успешной социализации. Важно отметить, что конструктивное взаимодействие родителей с ребенком создает основу для его личностного роста и развития компенсаторных механизмов.

В процессе воспитания родители детей с ОВЗ часто испытывают потребность в психологической поддержке и профессиональной помощи. Это помогает им справиться с эмоциональным напряжением, выработать эффективные стратегии взаимодействия с ребенком и научиться находить баланс между заботой и предоставлением ребенку необходимой самостоятельности.

Роль учителя начальных классов в работе с родителями детей с ограниченными возможностями здоровья является ключевой для успешного развития и адаптации ребёнка. Педагог выступает не просто как учитель, а как важный связующий элемент между школой, ребёнком и его семьёй.

Чтобы выявить основные направления работы учителя начальных классов с родителями детей, имеющими ограниченные возможности здоровья, было проведено эмпирическое исследование посредством «Анкеты для родителей детей с ОВЗ, обучающихся инклюзивно», разработанной В.В. Хитрюк.

Анкета для родителей детей с ОВЗ, обучающихся инклюзивно, представляет собой структурированный опросник из 19 вопросов, нацеленный на комплексное изучение состояния инклюзивного образования в массовых школах. Её ключевая цель – выявить проблемы организации обучения, потребности семей и ожидания родителей, а также собрать предложения по совершенствованию системы.

В ходе проведения анкеты было выявлено, что 65% родителей демонстрируют высокий уровень информированности о программе обучения своих детей. Это свидетельствует о том, что большинство семей имеют четкое представление об образовательном процессе и понимают особенности программы. Однако 30% родителей абсолютно не осведомлены о программе обучения своих детей. Это говорит о наличии существенного информационного пробела, который требует пристального внимания со стороны образовательных учреждений. 10% родителей проявляют неуверенность в своих знаниях, что указывает на необходимость дополнительной информационной поддержки для этой группы.

50% родителей выражают полную удовлетворенность инклюзивным образованием, что является положительным показателем и свидетельствует о правильности выбранного направления развития образовательной системы. 15% родителей не удовлетворены текущей ситуацией, что требует индивидуального подхода и выяснения причин недовольства для последующей корректировки образовательного процесса. 35% родителей находятся в состоянии неопределенности, что указывает на необходимость усиления информационной и психологической

поддержки данной группы. Эти родители нуждаются в дополнительной помощи для формирования более четкого понимания преимуществ инклюзивного образования.

55% родителей подтверждают отсутствие серьезных проблем с коммуникацией, что является обнадеживающим результатом и говорит о достаточной адаптации детей в коллективе. 20% родителей отмечают наличие коммуникативных трудностей, что требует внимания специалистов для разработки индивидуальных стратегий поддержки. 25% родителей не могут однозначно оценить ситуацию с коммуникацией, что указывает на необходимость более тщательного мониторинга и оказания консультативной помощи этим семьям.

Анализ полученных данных позволяет сделать следующие выводы:

1) система информирования родителей требует совершенствования, особенно в части работы с группой неинформированных родителей;

2) необходимо усилить психологическую поддержку семей, испытывающих неуверенность;

3) требуется разработка индивидуальных программ сопровождения для семей, не удовлетворенных текущим положением дел;

4) отсутствует система регулярной обратной связи с родителями для своевременного выявления и решения возникающих проблем.

Таким образом, на основе проведенного анализа результатов констатирующего этапа эксперимента выявлена необходимость в разработке комплексной программы поддержки родителей детей, имеющих ограниченные возможности здоровья, которая включает в себя информационную, психологическую и методическую составляющие, с учетом выявленных потребностей различных групп родителей.

Согласно разработанной программе, основные задачи учителя в процессе взаимодействия с родителями включают: привлечение родителей к активному участию в учебно-воспитательном процессе; оказание социально-педагогической поддержки семье; повышение педагогической компетентности родителей; обучение эффективным способам взаимодействия с ребёнком; организация совместной работы по укреплению здоровья детей; оптимизация отношений между семьёй и социумом [2].

Программа работы учителя начальных классов с родителями детей, имеющих особые образовательные потребности, строится на фундаментальных принципах, которые определяют эффективность всего образовательного процесса.

1. Доброжелательность и позитивный настрой в общении становятся основой доверительных отношений между педагогом и родителями. «Учитель должен создавать атмосферу открытости и поддержки, где каждый родитель чувствует себя услышанным и понятым. Важно акцентировать внимание не только на трудностях, но и на достижениях ребёнка, отмечать даже небольшие успехи, поддерживать веру в возможности малыша. Позитивный настрой помогает снизить тревожность родителей и создать конструктивный диалог», – считает О.В. Кашинская [1, с. 119].

2. Индивидуальный подход к каждой семье требует от учителя глубокого понимания особенностей семейного воспитания, традиций, ценностей и установок. Педагог должен учитывать специфику каждой семьи, её ресурсы и возможности, уровень педагогической компетентности родителей. Это может включать изучение особенностей семейного воспитания; анализ стиля общения в семье; выявление сильных сторон родителей; определение зон ближайшего развития семьи.

3. Сотрудничество и взаимопомощь выстраиваются на основе партнёрских отношений между учителем и родителями. Учитель выступает не как эксперт, диктующий правила, а как равноправный участник образовательного процесса. Важно создать команду единомышленников, где каждый вносит свой вклад в развитие ребёнка. По мнению О.Ф. Богатой, формы сотрудничества могут включать: совместное планирование образовательного маршрута; обмен опытом и знаниями; взаимную поддержку в сложных ситуациях; объединение усилий в решении возникающих проблем [2].

4. Динамичность в решении проблем предполагает гибкость и оперативность в реагировании на изменяющуюся ситуацию. «Учитель должен быть готов быстро адаптироваться к новым условиям, находить нестандартные решения, корректировать планы работы, своевременно реагировать на возникающие трудности», – утверждает О.А. Сидоренко [3, с. 128].

Реализация этих принципов требует от учителя высокого профессионализма, эмоциональной устойчивости и развитой коммуникативной компетенции. Только при соблюдении всех этих условий возможно создание эффективной системы взаимодействия, способствующей успешному развитию и социализации ребёнка с особыми образовательными потребностями.

Таким образом, успешное сотрудничество учителя начальных классов с родителями детей с ОВЗ требует системного подхода, включающего регулярное общение, психолого-педагогическую поддержку, совместное планирование образовательной программы и организацию совместных мероприятий. Такое взаимодействие создаёт необходимые условия для успешной адаптации, обучения и социализации детей с ОВЗ, что является основой их дальнейшего развития и достижения успеха.

Литература

1. Кашинская, О.В. Комплексное сопровождение семей, воспитывающих детей с ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью, в условиях инклюзивной образовательной организации / О.В. Кашинская // Вестник науки и образования. – 2017. – № 2. – С. 117-121.

2. Организация работы с родителями, воспитывающими детей с ограниченными возможностями здоровья: Методические рекомендации / Авт.-сост. О.Ф. Богатая, 2022. – Сургут. – 79 с.

3. Специальная педагогика: учебник для вузов / под редакцией Л. В. Мардахаева, Е.А. Орловой. – Москва : Издательство Юрайт, 2025. – 376 с. - ISBN 978-5-534-12345-6. – Текст : непосредственный.

4. 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). –URL: https://base.garant.ru/70862366/53f89421bbdaf741eb2d1ecc4ddb4c33/ (дата обращения: 13.12.2025). - Режим доступа: свободный

5. Черненко, С.А. Психологическая характеристика родителей, воспитывающих детей с нарушениями развития / С.А. Черненко // Мотивация и рефлексия личности: теория и практика: сборник науч. трудов / под ред. Е. Н. Ткач. – 2016. – С. 80-87.

Об издателе

Психолого-педагогическое сопровождение обучающихся в пространстве образования

Материалы VII Всероссийской с международным участием научно-практической конференции педагогов и психологов, социальных педагогов системы общего и дополнительного образования, молодых ученых, аспирантов, студентов и обучающихся психолого-педагогических классов
(Бийск, 28 апреля 2026 г.)

электронное издание

Ответственный редактор: Чичканова Ирина Николаевна
Технические редакторы: Бочарова Юлия Сергеевна,
Стригунова Екатерина Константиновна

ISBN 978-5-6051721-5-4

Дата подписания к использованию:
28.04.2026
Объем издания: 1,19 Мб
1 электрон. опт. диск (CD-R)

Издатель: Бийский филиал им. В. М. Шукшина федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Алтайский государственный педагогический университет» 659333, Алтайский край, г. Бийск, ул. Владимира Короленко, 53.
Тел.: (3854) 41-64-38