Министерство науки и высшего образования Российской Федерации

Технический институт (филиал) федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования

«Северо-Восточный федеральный университет имени М.К. Аммосова»

в г. Нерюнгри

Кафедра Педагогики и методики начального обучения

«Актуальные вопросы науки, общества и образования»

Материалы региональной научно-практической конференции

(22 мая 2026 г.)



Министерство науки и высшего образования Российской Федерации
Технический институт (филиал) федерального государственного
автономного образовательного учреждения высшего образования
«Северо-Восточный федеральный университет имени М.К. Аммосова»
в г. Нерюнгри

Кафедра Педагогики и методики начального обучения

«Актуальные вопросы науки, общества и образования»

Материалы региональной научно-практической конференции
(22 мая 2026 г.)

Нерюнгри, 2026

УДК 37.015.31
ББК 74.200.5
Сов 56

Утверждено Ученым советом
Технического института (филиала) СВФУ имени М.К. Амосова в г. Нерюнгри

Редакционная коллегия
Шахмалова И.Ж., к.п.н., доцент кафедры ПиМНО

Рецензенты:
Ю.В. Кобазова, заместитель директора по внеучебной работе ТИ(ф) СВФУ, канд. псх. наук., доцент кафедры «ПиМНО»

Н.А. Воронкина, педагог-психолог МБУДО «Центр развития творчества детей и юношества» г. Нерюнгри

В сборнике представлены итоги научно-практических и теоретических исследований студентов и педагогов-практиков.

Сборник предназначен для специалистов образовательных учреждений, преподавателей, аспирантов, магистрантов, студентов с целью использования в научной, методической и научно-методической работах. Ответственность за содержание и точность цитат, имен, названий и иных сведений несут авторы публикуемых материалов.

© Технический институт (ф) СВФУ, 2026

Содержание

Агафонова А. М. Коррекция агрессивного поведения старших дошкольников с ЗПР посредствам игровых технологий 5
Агафонова А. М. Особенности развития речи у детей дошкольного возраста с задержкой психического развития 8
Алексеева М. А. Использование дидактических игр на уроках математики для активизации познавательной деятельности младших школьников 12
Ангархаева В.Б. Этикет речевого общения 15
Афанасьева Е. Ю. Психокоррекционная работа с участниками СВО и членов их семей 17
Бакланова А. В. Профилактика девиантного поведения дошкольников в ДОУ 20
Берг В. А. Понятие речевой культуры 26
Бобкова Ю. А. Речь дефектолога как средство создания позитивного эмоционального фона занятия 28
Бондаренко А. В. Функции жестов в общении 30
Будаева Е. Ю. Комплексная диагностика познавательных процессов детей среднего дошкольного возраста в ДОУ 33
Васильчикова Н. Г. Развитие коммуникативных навыков у школьников начальных классов, воспитывающихся в Алданском ЦССВ 38
Выходцев К. Л. Развитие патриотических навыков у детей младшего школьного возраста 41
Выходцев К. Л. Потенциал тематического классного часа «Разговоры о важном» в формировании нравственных представлений первоклассников 45
Выходцев К. Л. Гармонизация межличностных отношений в первом классе 48
Гаськова Е. О. Особенности развития коммуникативных навыков у детей дошкольного возраста 51
Горячева В. О. Опыт практиков РФ и РС(Я) по применению деловой игры как средства развития коммуникации у учащихся начальных классов 55
Губарева А. Н. Особенности разговорной речи 60
Долгих А. С. Просветительская деятельность педагога дошкольного образования: теоретические основы и практическая реализация 62
Долгова Е. В. О культуре речи .66
Дружинина А. В. Использование дидактических игр на уроках математики в начальной школе как средство формирования вычислительных навыков и развития познавательной активности младших школьников 69
Дрэгэнел А. Д. Использование занимательных игр и игровых приемов при обучении детей 3-4 лет различению геометрических фигур и формы предметов 73
Жабон Р. Б. Связная речь дошкольников с задержкой психического развития (ЗПР) 77
Иевлева А. Н. Проблемы формирования речевой культуры у молодежи 79
Илларионова М. А. Эвфемизмы в профессиональной речи дефектолога: коммуникативные риски и педагогическая целесообразность (на примере детей с задержкой развития) 82
Каталова Д. Г. Психологическая готовность к школе: что нужно знать воспитателям и родителям 83
Кашуба А. Е. Понятие речевой культуры 87
Кобзий С. А. Психолого-педагогическое сопровождение семей детей раннего возраста, находящихся в трудной жизненной ситуации 90

Кобзий С. А. Роль дидактических игр в развитии речи детей старшего дошкольного возраста 94
Комлева З. С. Особенности развития мыслительных операций у детей подготовительной группы в процессе образовательной деятельности по ознакомлению с окружающим миром .98
Корнеева М. А. Анализ опыта педагогов и психологов РФ и РС (Я) в исследовании профессионального самоопределения подростков 102
Лобода Т. Э. Познавательное развитие как основа подготовки ребенка к школе 106
Луценко В. А. Устный счет как фундамент вычислительных навыков младших школьников: методы, приемы, организация 109
Максимова К. В. Роль общения в социальной практике 112
Марченко Ю. Ю. Теоретические аспекты психолого-медико-педагогического сопровождения детей с умственной отсталостью 116
Масенкова И. С. Педагогические условия формирования пространственных представлений у детей младшего школьного возраста 119
Наумова К. А. Интерактивные технологии в развитии социальных компетенций у детей младшего школьного возраста 122
Наумова К. А. Психолого-педагогическое сопровождение детей раннего возраста в период адаптации к дошкольной образовательной организации 125
Наумова К. А. Формирование математических представлений о величине и измерения величины у детей старшего дошкольного возраста 128
Нечитаева М. А. Развитие познавательной активности у детей дошкольного возраста с задержкой психического развития (ЗПР) 133
Охотина Р.А. Развитие творческих способностей старших дошкольников 136
Пакульских К. И. Дидактическая игра как метод развития познавательных процессов у детей дошкольного возраста 144
Пискун В. Е. Психологическое просвещение родителей: формы и методы работы педагога-психолога в ДОУ 144
Разуваев Д. П. Общение как инструмент социализации 147
Сединкина Л.В. Развитие речи дошкольников через этимологию слова как основа формирования исторической памяти 152
Сибгатова А. Д. Методы и приемы формирования интеллектуальной готовности детей 6-7 лет к школьному обучению 155
Смирнова Е. В. Пальчиковые, имитационные и подвижные игры как средство развития детей раннего возраста 159
Степанова Е. А. Взаимодействие с родителями в период адаптации детей раннего возраста к дошкольному учреждению 5-6 лет 162
Токосова Т. П. Стили общения 165
Тышкенова С. Ч. Публичное выступление 168
Тюлюкина Д. А. Педагогическая подготовка к школе 172
Угольникова Н.И. Специфика формирования навыков речевого этикета у младших школьников с задержкой психического развития 175
Швыдкая Е. А. Проблемы общения человека с Искусственным интеллектом (ИИ) 178
Юхновец Л. Б. Формирование игровой деятельности умственно отсталых детей дошкольного возраста 181
Яковлева В. Н. Развитие логического мышления младших школьников на уроках математики: теоретические аспекты и практический опыт 185

Коррекция агрессивного поведения старших дошкольников с ЗПР посредствам игровых технологий

Агафонова А.М., студентка,
Технический институт (филиал) СВФУ им. М.К. Аммосова
г. Нерюнгри

Научный руководитель:
к.п.н., доцент Мамедова Л.В.

Актуальность темы заключается в том, что агрессивное поведение, проявляющееся в дошкольном возрасте, часто является следствием недостаточной развитости эмоциональной регуляции, социального понимания и навыков коммуникации.

«Дети с ЗПР могут испытывать трудности в осознании и выражении своих эмоций, что может приводить к неадекватным реакциям в различных социальных ситуациях» [1, с. 63]. В связи с этим задача коррекции агрессивного поведения становится важной и требует комплексного подхода.

Игровые технологии один из наиболее эффективных и доступных инструментов для работы с дошкольниками. Игра, как естественная форма деятельности детей, позволяет не только стимулировать их развитие, но и создавать безопасную среду для экспериментирования, обучения и коррекции. Использование игровых методов в процессе коррекции агрессивного поведения открывает новые горизонты для формирования у детей навыков взаимодействия, разрешения конфликтов и освоения социально приемлемых моделей поведения. Игры создают безопасную среду, где ребенок может выражать и проживать эмоции, учиться распознавать и контролировать их без вреда для себя и других.

Существенной особенностью «игровых технологий является их способность моделировать реальные ситуации, где дети могут «прожить» эмоциональные состояния, а также отработать реакции на различные социальные вызовы» [2, с. 28]. Эти технологии помогают выявить и проанализировать различные формы агрессивного поведения, создавая безопасную среду для самовыражения и рефлексии. Дошкольники активно участвуют в ролевых играх, где могут исследовать динамику взаимодействия, позволяя им увидеть последствия своих поступков и выработать адекватные способы выражения эмоций.

Внедрение игровых технологий в образовательный и коррекционный процесс способствует созданию индивидуального подхода к каждому ребенку. Это значит, что педагог адаптирует задания в зависимости от уровня развития и эмоционального состояния каждого ребенка. Как показывает практика, использование элементов игры в обучении уменьшает уровень агрессии и повышает мотивацию к учебе, поскольку дошкольники ощущают контроль над своей деятельностью и больше вовлечены в процесс.

Агрессивное поведение у детей с задержкой психического развития может быть связано с недостатком коммуникативных навыков и саморегуляции. «Игровые технологии, использующие элементы социальных взаимодействий, помогают детям лучше находить общий язык с окружающими и развивать способность регулировать свои

эмоции в контексте групповой работы» [3, с. 104]. Игровая форма становится эффективным инструментом, способствующим самовыражению и кооперации, а также снижению конфликта и агрессивных проявлений.

В процессе изучения психолого-педагогического опыта практиков РФ и РС (Я) по применению игровых технологий с детьми были выделены следующие игровые методы:

1) игровое упражнение;
2) ролевая игра;
3) игры на развитие навыков общения;
4) пальчиковые игры;
5) подвижные игры.

Рассмотрим более подробно используемые игровые технологии в работе педагогов практиков.

Агирова Л. И. педагог-психолог, МБДОУ детский сад «Березка» г. Дзержинск. В своей работе использует авторскую программу для детей старшего дошкольного возраста с нарушениями в поведении (агрессивность), программа включает 9 занятий; периодичность проведения: 2 занятия в месяц; продолжительность занятий - 25-30 мин.

В основной части программы используются игры и упражнения, направленные на выработку социально приемлемых способов выражения эмоциональных реакций: гнева, ревности, обиды и т.д. На занятии «Мир моих эмоций» формируется обучение способам выражения негативного эмоционального состояния социально приемлемыми способами. На занятии «Мир вокруг меня» - гармонизация эмоционального состояния, позитивная трансформация негативных эмоций, снятие напряжения.

Ефимова Е. Л. педагог-психолог, Момский район РС (Я), использует на практике программу преодоление агрессивного поседение у детей старшего дошкольного возраста. Цель - снизить проявления агрессивности в поведении детей на основе выстраивания конструктивного отношения к миру в противовес деструктивному.

Программа состоит из трех блоков:

I. Игровая терапия;

II. Песочная терапия;

III. Сказкатерапия.

Например, игра «Хищник» реализует потребность в агрессии, снимаемой мышечное напряжение. Дети выбирают для себя какой-либо образ хищника (тигра, льва, волка, рыси и т.п.), располагаются друг от друга на безопасном расстоянии. Хищники демонстрируют друг другу свою силу и храбрость. Показав свои возможности, хищники успокаиваются, уважая силу и достоинство каждого.

Планируемый результат программы:

1) сниженный уровень агрессии в поведении детей;

2) знание и применение детьми педагогически приемлемых способов выражения агрессии;

3) владение детьми основами саморегуляции эмоций, поведения, деятельности.

4) наличие у детей развитых личностных качеств: доброжелательности, сочувствия, дружелюбия.

Нурбобоева О. И. психолог, МДОУ №15 «Золотой ключик», г. Калининград, использует программу коррекции агрессивного поведения детей.

Программа рассчитана на 9 занятий продолжительностью 20- 40 минут, проводиться в индивидуальной форме.

Задачи программы:

1) снижение уровня личностной тревожности;

2) обучение техникам и способам саморегуляции;

3) формирование осознания своего внутреннего мира, развитие эмпатии;

4) обучение конструктивным поведенческим реакциям.

Занятия разделены на 4 этапа, каждый из которых имеет свою цель.

1) 1-3 занятие – обучение агрессивных детей способам выражения гнева в приемлемой форме, снижение уровня личностной тревожности;

2) 4-6 занятие - обучение детей приемам саморегуляции, умению владеть собой в различных ситуациях;

3) 6-8 занятие - формирование осознания своего внутреннего мира, развитие эмпатии;

4) 9 занятие - обучение конструктивным поведенческим реакциям.

Эффективность программы коррекции агрессивного поведения должна повысить мотивацию к изменению неадекватного поведения. Дети должны овладеть приемами саморегуляции агрессивного поведения на основе самоконтроля и самоанализа. Уровень межличностных взаимоотношений между детьми должен повыситься. Агрессивное поведение должно снизиться. Культура общения должна повыситься.

Проанализированный психолого-педагогический опыт практиков РФ и РС (Я) позволил нам определить, что игровые технологии являются эффективным инструментом в решении коррекции агрессивного поведения у старших дошкольников.

Игра предоставляет ребенку возможность взаимодействовать с окружающим миром не только в научной, но и в эмоциональной плоскости. В процессе ролевых игр дети могут примерять на себя различные социальные роли, что способствует развитию их социального интеллекта и эмпатии, а также снижению чувства одиночества.

Агрессивное поведение детей с ЗПР предполагает особое и умелое применение средств коррекционной работы. Только учет всех особенностей детей может дать положительный результат в коррекции агрессивного поведения детей.

Список использованных источников:

1. Агрессия у детей и подростков : учебное пособие / Н. М. Платоновой. - СПб. : Речь, 2004 - 56 с.

2. Игра и дошкольник. Развитие детей старшего дошкольного возраста в игровой деятельности : Сборник / Т. И. Бабаевой, З. А. Михайловой. - СПб. : Детство-Пресс, 2004.- 320 с.

3. Осипова, А. А. Общая психокоррекция. М. : Сфера, 2002. - 510 с.

Особенности развития речи у детей дошкольного возраста с задержкой психического развития

Агафонова А.М., студентка,
Технический институт (филиал) СВФУ им. М.К. Аммосова
г. Нерюнгри

Научный руководитель:
к.п.н., доцент Шахмалова И.Ж.

Анализ современных педагогических исследований, опыт работы практиков специальной педагогики и психологии показывает, что развитие речи дошкольников с задержкой психического развития продолжает оставаться актуальной проблемой в области образования и воспитания детей с ограниченными возможностями здоровья.

В данной статье мы рассмотрим особенности развития речи у детей дошкольного возраста с задержкой психического развития, особенности их проявления, методы и приемы по развитию речи, применяемые в работе педагогами практиками.

Ключевые слова: дети с задержкой психического развития, дошкольный возраст, развитие речи, игровая деятельность.

Задержка психического развития (ЗПР) – «это интенсивное отставание в развитии психических процессов и несовершенство эмоционально-волевой сферы у детей, которое может быть преодолено с помощью специально организованного обучения и воспитания» [3, с. 64].

Задержка психического развития характеризуется недостаточным уровнем моторики, речи, внимания, памяти, мышления, регуляции поведения и саморегуляции, неустойчивостью эмоций.

Наиболее частыми симптомами задержки психического развития являются: вялость, недомогание, неуверенность в себе, быстрая утомляемость, неполноценность начатого дела, снижение мотивации. Это вызвано нарушением законов равновесия процессов возбуждения и торможения, которые считаются основными в деятельности высшей нервной системы.

Г. Е. Сухарева предложила дифференцировать детей с задержанным темпом психического развития с разными формами психофизического инфантилизма: «детей с дефектами семейного воспитания; детей, астенизированных соматическими заболеваниями; детей с первичными нарушениями речи, обусловленными локальными поражениями мозга» [4, с 151].

В своих исследованиях она анализирует четыре варианта нарушения темпа психического развития детей:

1) «психофизический инфантилизм с недоразвитием эмоционально-волевой сферы при сохранном интеллекте. Данный диагноз ставится детям, у которых сочетается психическая и физическая незрелость. Особенности психического отставания проявляются в деятельности и поведении, включая существенные недостатки волевой регуляции;

2) психофизический инфантилизм с недоразвитием познавательной деятельности. В этом случае детям свойственны черты эмоциональной и волевой незрелости, а также отставание в интеллектуальном развитии, что часто приводит к ошибочному мнению умственной отсталости таких детей;

3) психофизический инфантилизм с недоразвитием познавательной деятельности, осложненный нейродинамическими нарушениями. У таких детей выражено преобладание процесса торможения с наличием характерных поведенческих проявлений: вялость, медлительность, пассивность, утомляемость. В таких случаях отмечается функционально-динамические нарушения корковой деятельности и воспалительные мозговые заболевания, приводящие к патологическим изменениям в головном мозге ребенка.

4) психофизический инфантилизм с недоразвитием познавательной деятельности, осложненный недоразвитием речи. Данные разновидности ЗПР наиболее трудны в плане диагностирования у детей. Их следует отличать не только от умственной отсталости, но и от локальных речевых нарушений» [4, с.154].

Особенности нарушения произвольного внимания у детей с ЗПР такие как:

1) повышенная истощаемость произвольного внимания;
2) недостаточная способность концентрации внимания;
3) чрезвычайное ограничение объема внимания;
4) частая переключаемость внимания;
5) инертность внимания, выражающаяся в снижении способности переключать внимание с одного вида деятельности на другой.

Указанные особенности приводят к тому, что они препятствуют реализации мыслительной деятельности, не активизируют сосредоточенность и избирательность познавательной деятельности, затрудняют реализацию процессов восприятия и памяти.

Кроме того, у некоторых детей несовершенны действия зрительного, слухового, двигательного анализаторов, а их влияние на правильное формирование детей велико.

Поскольку у детей с ЗПР недостаточно познавательного интереса, возникают нарушения памяти и внимания, замедляется скорость восприятия и обработки сенсорной информации.

Речевая деятельность детей с задержкой психического развития характеризуется «дефектом стороны звукового произношения, отмечается низкий уровень направленности дошкольников на звуковую реальность речевой деятельности, трудности в дифференциации звуков, а также трудности в овладении звукопроизношением» [2, с. 48].

Так же нарушения речи наблюдаются в отставании в развитии фонетико-фонематической и лексико-грамматической сторон. У таких детей наблюдается низкая потребность в общении со сверстниками, при этом они способны к плодотворному сотрудничеству со взрослыми и легко принимают помощь педагога.

В исследованиях Л. В. Кузнецовой показано, «что не только при глубокой задержке развития, но и при легких ее формах имеются такие видимые нарушения речевой деятельности, как речевая инактивность, рассогласованность речевой и предметной деятельности» [1, с 64].

В целях оказания коррекционно-развивающей помощи дошкольникам с задержкой психического развития в нашей стране существует система специальных дошкольных учреждений. Это - детские сады и группы для детей с задержкой психического развития.

Каждого ребенка, поступающего в специальное дошкольное учреждение, необходимо всесторонне обследовать.

Это важно для определения коррекционной программы, выбора методов и технологий, прогнозирования развития, разработки рекомендаций родителям.

Метод обучения – «способ работы педагога и детей, обеспечивающий приобретение детьми знаний, умений и навыков» [6, с. 44].

Рассмотрев систему опыта педагогов-практиков РФ и РС (Я), мы можем выделить следующие методы и приемы по развитию речи детей дошкольного возраста с ЗПР:

1) словесный (Битюцкая Н. С.; Бурцева М. В.);
2) игровой (Андреянова Н. Н.; Веденьева Н. Р.; Гущенко С. Ю.; Горохова И. Г.);
3) практический (Гудко Л. А.; Красовская Г. В.; Кукушкина Т. И.);
4) упражнения (Кычкина Т. Е.; Мокеева Е. А.; Стуканова Т. П.);
5) наглядный (Телеганова А. П.; Шурухина И. П.).

В дошкольном возрасте игра является ведущим видом деятельности. В игре интенсивно формируются психологические качества и индивидуальные особенности ребенка, за которыми следуют другие виды деятельности, которые приобретают собственное значение.

Игровая деятельность у дошкольников с ЗПР формируется достаточно долго, в связи с быстрой утомляемостью и низкой работоспособностью. Предметные действия и подражание взрослым и сверстникам длительное время доминируют над сюжетной игрой, что затрудняет усвоение социальных ролей и коммуникативных навыков, важных для всего последующего развития ребенка.

Игровая деятельность влияет на формирование свободы психических процессов. О значении игры для развития дошкольников, их познания мира, нравственного воспитания детей В. А. Сухомлинский писал: «игра - это большое духовное окно, через которое в духовный мир ребенка проникает поток представлений и представлений о мире».

В процессе игры ребенок формируется как личность, развиваются его психические стороны, в дальнейшем формируются его успешность в учебной и трудовой деятельности, его взаимоотношения с людьми.

Игра влияет на развитие всех познавательных психических процессов: мышления, внимания, памяти, воображения. В игре формируются нормы жизни в обществе и его поведение. В процессе игры у ребенка развивается воля, так как в процессе игровой деятельности ребенок осваивает какое-то новое для него действие и учится преодолевать трудности. С помощью игры ребенок может свободно общаться с людьми, укреплять уверенность в себе, обогащать словарный запас.

Через игру развивается словарный запас ребенка, меняются навыки устной речи, формируются познавательные активности, растет и совершенствуется мыслительный процесс, усваиваются различные нравственные качества. Организуя с ними различные виды игр, можно воспитать в них чувства милосердия, доброты, дружбы, товарищества, братства, уважения друг к другу.

Дидактические игры - это разновидность игр с правилами, специально разработанными педагогикой с целью обучения и воспитания детей. Они направлены на решение конкретных задач обучения: памяти, мышления, внимания, но при этом проявляются воспитательно-развивающие эффекты игровой деятельности.

Пальчиковые игры - это представление каких-то рифмованных рассказов и сказок с помощью пальцев. Многие игры требуют участия обеих рук, что позволяет детям ориентироваться в понятиях «вправо», «влево», «вверх», «вниз» и т. д.

Пальчиковые игры создают позитивный эмоциональный фон, развивают подражание взрослым, учат понимать смысл речи, повышают речевую активность ребенка. Если ребенок, выполняя упражнения, сопровождается короткими стихами, то его речь становится четкой, ритмичной, яркой. Ребенок учится сосредотачивать свое внимание и правильно его распределять. Память развивается, потому что она учится запоминать определенные правила рук и последовательности движений.

Ролевые игры - отличный тренажерный зал для подготовки ребенка к жизни в обществе. В каждой игре, независимо от того, играет ли ребенок вместе с тем или иным участником игры, он играет определенную роль. В процессе игры ребенок берет на себя определенную роль и выполняет действия игрового персонажа, осуществляя действия, характерные для этого персонажа.

Подвижные игры вступают в жизнь ребенка очень рано. Растущий организм нуждается в активном движении. Все дети любят играть с мячом, прыгуном, любыми предметами, которые могут адаптироваться к игре. Все подвижные игры развивают как физическое здоровье ребенка, так и его интеллектуальные способности.

Настольные игры развивают у детей навыки мышления, память, учат делиться, играть, развивают внимательное, логическое и образное мышление, учат общаться с другими игроками, подчиняться правилам.

Анализ методов и приемов по развитию речи дошкольников ЗПР применяемый в работе педагогов - практиков РФ и РС (Я), позволяет нам сделать предварительный вывод, что применение традиционных методов и приемов остается актуальным и способствует развитию речи.

Список использованных источников:

1. Основы специальной психологии; Учеб. пособие для студ. / Л. В. Кузнецова, Л. И. Переслени, Л. И. Солнцева и др.,- 2-е изд. - М. : Академия, 2005. - 320 с.
2. Психология детей с задержкой психического развития. Хрестоматия. // О. В. Защиринская. - СПб. : Речь, 2007. - 164 с.
3. Специальная психология. Учеб. пособ. // Е. С. Слепович, А. М. Полякова. - Минск. : Выш. шк., 2012. - 511 с.
4. Сухарева Г. Е. «Клинические лекции по психиатрии детского возраста Том 2». - М. : Медгиз, 1959. - 400 с.
5. Сухомлинский В. А. Избранные педагогические сочинения. В трех томах. Том 1. - М : Педагогика, 1979. - 560 с.
6. Тихеева Е. И. Развитие речи детей раннего и дошкольного возраста: Пособие для воспитателей д/с // Ф. А. Сохина. - 5-е изд. - М. : Просвещение, 1981. - 250 с.

Использование дидактических игр на уроках математики для активизации познавательной деятельности младших школьников

Алексеева М. А., студентка
Технический институт (филиал) СВФУ им. М.К. Аммосова

г. Нерюнгри

Научный руководитель:
к.п.н., доцент, Мамедова Л. В.

Математика – один из важнейших учебных предметов в начальной школе. Она не только формирует у детей вычислительные навыки, но и развивает логическое мышление, внимание, память, умение рассуждать и делать выводы. Однако многие младшие школьники сталкиваются с трудностями при изучении математики: абстрактность математических понятий, необходимость запоминания правил и формул, высокая требовательность к точности вычислений – всё это может вызывать у детей страх, тревожность и, как следствие, снижение интереса к предмету.

К сожалению, в 21 веке мы часто наблюдаем ситуацию, когда дети теряют мотивацию к изучению математики. Они говорят: «Я не понимаю», «У меня не получается», «Математика – это скучно». Эта проблема имеет несколько причин.

Во-первых, это накопительный характер пробелов. Математика построена по принципу «каждая тема опирается на предыдущую». Если ребенок пропустил несколько занятий или не понял какую-то тему, со временем отставание нарастает. В какой-то момент он перестает понимать даже объяснение учителя, потому что оно опирается на то, что было пропущено.

Во-вторых, несформированность базовых навыков. К базовым навыкам относятся состав числа, таблица сложения, таблица умножения, алгоритмы письменных вычислений. Если эти навыки не доведены до автоматизма, ребенок начинает допускать ошибки, его успеваемость снижается, и он перестает стараться.

В-третьих, несоответствие темпа работы. Дети имеют разный темп работы. Те, кто работает медленно, часто не успевают выполнить все задания, не успевают осмыслить объяснение учителя. Это приводит к тому, что ребенок не понимает тему или получает плохую оценку.

В-четвертых, отсутствие интереса как следствие непонимания смысла. Для младшего школьника важно понимать: «Зачем мне это нужно?» Если ребенок не видит связи математики с реальной жизнью, она воспринимается как бесполезная и скучная работа.

В Федеральной образовательной программе начального общего образования (ред. от 09.10.2024) акцентируется внимание на «необходимости организации учебного процесса, который способствует активизации познавательной деятельности учащихся» [5]. Особое место в решении этой задачи занимают дидактические игры.

Дидактическая игра – это вид учебной деятельности, моделирующий игровую ситуацию и направленный на решение конкретных образовательных задач. В отличие от обычной игры, дидактическая игра имеет четкую цель, определенные задачи и правила. Как отмечал В. А. Сухомлинский, игра – это «огромное светлое окно, через которое в духовный мир ребенка вливается живительный поток представлений, понятий об окружающем мире. Игра – это искра, зажигающая огонек пытливости и любознательности» [цит. по :1, с. 5].

Дидактические игры позволяют снять стресс, замотивировать детей, активизировать познавательную деятельность. Они переводят абстрактное в наглядное (числа превращаются в игровые фишки, задачи – в сюжетные ситуации), снижают тревожность (ошибки в игре – это не «двойка», а «потеря хода») и создают ситуацию успеха для каждого ребенка, независимо от темпа его работы.

Рассмотрим дидактические игры, которые можно использовать на уроках математики в начальной школе.

1. «Состав числа». Эта игра помогает детям наглядно усвоить состав числа. На доске размещаются домики с числами (например, домик числа 5). Учащиеся по очереди «заселяют» домик, подбирая два числа, которые в сумме дают нужное число. Например, 2 и 3, 1 и 4. Игра развивает навыки устного счета и логического мышления.

2. «Лучший летчик». На силуэтах самолетов написаны примеры на сложение и вычитание в пределах 10. На доске расположены круги-«аэродромы» с цифрами от 1 до 10. Задача ученика – правильно решить пример и «посадить» самолет на нужный аэродром. Игра закрепляет вычислительные навыки.

3. «Шифровальщики». Класс делится на команды. Каждая команда получает набор примеров на умножение. Каждый ответ соответствует определенной букве. Решив все примеры, команда составляет пословицу (например, «Без муки нет науки»). Эта игра не только закрепляет таблицу умножения, но и развивает командный дух.

4. «Телеграф». Учитель выдает ученикам, сидящим за первыми партами, карточки с числами. Ученики каждого ряда поочередно выполняют действия по схеме (например, +3, -2, ×4) и передают листок дальше. Побеждает ряд, который первым правильно выполнил все вычисления. Игра формирует вычислительные навыки в динамичной соревновательной форме.

Приведённые выше игры показывают, каким разнообразным может быть игровой материал на уроке математики. Однако важно не только знать игры, но и понимать, как именно они работают в реальной школьной практике. Поэтому обратимся к опыту педагогов-практиков, которые успешно используют дидактические игры на уроках математики для активизации познавательной деятельности младших школьников.

А. С. Савченко [4] (учитель начальных классов, МБОУ «Гимназия № 2», г. Рязань) использует на уроках математики игру «Считай верно». У каждого ученика карточки с цифрами от 0 до 9. Учитель читает выражение, ученики, решив его, ищут карточку с ответом и переворачивают ее. Дети, у которых остались не перевернутыми карточки с цифрами 0, 1, 2, 4, справились с заданием. Учитель отмечает, что с каждой пройденной темой она усложняет игру.

Т. О. Иванова [2] (учитель начальных классов, МАОУ «Гимназия № 13» г. Магадан) использует на уроках математики игру «Сбор урожая», которая направлена на развитие навыка счета. На доске крепятся картинки овощей и фруктов, на обратной стороне которых написаны примеры. Ученики работают в командах. Каждому члену команды необходимо решить пример. Если ответ правильный, овощ или фрукт кладется в корзинку команды. Побеждает команда, которая соберет в корзину весь свой урожай.

М. С. Цивильская [6] (учитель начальных классов, «Средняя общеобразовательная школа № 1», г. Стерлитамак, республика Башкортостан) использует игру «Какой цифры не стало?». Дети не просто угадывают пропущенные числа, но и объясняют их правильное

место в ряду. Например, если цифра 5 оказалась между 7 и 8 – это ошибка, потому что ее место между 4 и 6. Игра развивает внимание, учит детей рассуждать, доказывать свою точку зрения.

А. С. Матвеева [3] (учитель начальных классов, МКОУ СОШ им. Е. Мыреева, с. Беченча, РС (Я) использует на уроках математики игру «Выбери из двух». Учитель показывает ребенку две карточки с разными числами (например, 10 и 42) и спрашивает: «Где здесь 42?» Игру можно проводить на скорость: кто быстрее выберет правильную карточку.

Таким образом, мы приходим к выводу, что использование дидактических игр на уроках математики позволяет учителям начальных классов активизировать познавательную деятельность младших школьников, заинтересовать детей предметом, снять тревожность и страх перед ошибками. Важно отметить, что каждая игра должна иметь четкую цель и правила, а ее содержание должно быть понятным и доступным для детей. Систематическое применение дидактических игр на уроках математики создает благоприятный эмоциональный фон, повышает качество знаний и формирует устойчивый познавательный интерес у младших школьников.

Список использованных источников:

1. Жикалкина, Т. К. Система игр на уроках математики в 1 и 2 классах четырехлетней начальной школы : Пособие для учителя / Т. К. Жикалкина. – М. : Новая школа, 1996. – 176 с.

2. Иванова, Т. О. Дидактические игры на уроках математики в начальной школе / Т. О. Иванова // Молодежная наука: тенденции развития. – 2023. – № 1. – С. 33-38.

3. Матвеева А. С. Урок по математике 1 класс «Ментальная арифметика. Сложение и вычитание простых чисел на абакусе» // Республиканское электронное информационное издание «Педагоги Якутии» [Электронный ресурс]. Режим доступа: https://s2.siteapi.org/9d2c3b6f936b409/docs/eeu9rf1p6mo8cgc4wgw0kowkcosgko (дата обращения : 02.04.2026).

4. Савченко, А. С. Активизация познавательной деятельности учащихся начальной школы посредством дидактических игр на уроках математики / А. С. Савченко // Педагогика и психология как ресурс развития современного общества. – Рязань, 2014. – С. 212-214.

5. Федеральная образовательная программа начального общего образования (Приказ Минпросвещения России от 18.05.2023 № 372 (ред. от 09.10.2024) // Судебные и нормативные акты РФ. URL: https://sudact.ru/law/prikaz-minprosveshcheniia-rossii-ot-18052023-n-372 (дата обращения: 26.03.2026).

6. Цивинская, М. С. Дидактические игры на уроках математики в начальной школе / М. С. Цивинская // Вестник педагогики: наука и практика. – 2020. – № 51. – С. 8-9.

7. Шмелева, Н. Г. Дидактические игры на уроках математики в современной начальной школе / Н. Г. Шмелева, А. В. Ахметшина, Е. А. Кузнецова // Начальное и дошкольное образование: опыт, проблемы, перспективы. – Стерлитамак, 2023. – С. 75-77.

Этикет речевого общения

Ангархаева В.Б., студентка,
Технический институт (филиал) СВФУ им. М.К. Аммосова
г. Нерюнгри

Научный руководитель:
ст. преподаватель Шпиллер Т.В.

Речевой этикет представляет собой фундаментальную основу любой коммуникации. Это не просто набор формальных правил, а сложная, исторически сложившаяся система, которая пронизывает все сферы человеческого взаимодействия, определяя его тональность, эффективность и, в конечном счете, качество человеческих отношений.

В академической среде речевой этикет понимается как «социально заданные и национально специфические регулирующие правила речевого поведения в ситуациях установления, поддержания и размыкания контакта коммуникантов» [6, с.12]. Данное определение, предложенное Н. И. Формановской, подчеркивает ключевые аспекты явления: его социальную природу и прагматическую направленность на организацию процесса общения.

Более развернутое определение, отражающее его системный характер, также принадлежит Н. И. Формановской: «Речевой этикет – система коммуникативных стереотипов, устойчивых выражений, служащих для установления, поддержания и размыкания контакта общающихся в соответствии с их статусом, психологическими и социальными ролями, ролевыми и личными отношениями в официальной и неофициальной обстановке общения» [3, с.10].

Речевой этикет - это динамическая система, которая регулирует речевое поведение, исходя из целого ряда факторов: социального положения, степени знакомства, официальности обстановки, а также культурных традиций. Он представляет собой «совокупность правил и форм», знание и понимание которых помогает достигать поставленных коммуникативных задач [5, с.22].

Исследователи выделяют несколько важнейших функций речевого этикета. Наиболее очевидной является фатическая, или контактоустанавливающая, функция. Именно с помощью этикетных формул - приветствий, обращений, прощаний - мы вступаем в коммуникацию, поддерживаем ее и завершаем [4, с.34].

Однако этим роль речевого этикета не исчерпывается. Он выполняет и ряд других значимых задач:

1. Регулятивная функция: Этикетные формулы помогают координировать поведение участников общения, например, «просьба» предполагает иную реакцию, нежели «приказ» [4, с.41].

2. Эмотивная (или экспрессивная) функция: Выбор той или иной этикетной формулы позволяет выразить чувства и отношение к собеседнику - от уважения и симпатии до неприязни. Как отмечает Н. И. Формановская, «не оскорблять человека, не

унижать его достоинство, а, напротив, выражать ему уважение, проявлять доброжелательство и помогает речевой этикет» [5, с.5].

3. Социально-маркирующая функция: Использование определенных речевых средств (например, обращение по имени-отчеству или использование форм «ты»/«Вы») указывает на социальные роли, статус и иерархию между собеседниками [6, с.52].

Речевой этикет - это продукт длительного исторического развития. Он определяется как «исторически складывающиеся правила должного речевого поведения, основанные на национально-культурных традициях, нормах морали и концептах национального языка» [4, с.21].

Интерес к фиксации и систематизации правил учтивого поведения имеет в России давнюю традицию. Как отмечается в исследованиях, «еще в XVII–XVIII и особенно в XIX веках издавались разнообразные справочники и руководства для учтивого устного обхождения, а также для писания бытовых и официальных писем («письмовники»)» [1, с.25].

Национальная специфика речевого этикета проявляется, в частности, в сложной системе обращений. «Первоэлементом речевого этикета является обращение и привлечение внимания, посредством которых завязывается контакт между говорящим и слушающим» [7, с.326]. В русской культуре выбор обращения («ты» или «Вы», по имени или имени-отчеству) - это сложный социальный код, требующий учета множества факторов: возраста, статуса, степени знакомства, обстановки общения.

Выбор этих форм «определяется иерархическими и ролевыми отношениями коммуникантов:

1) степенью знакомства коммуникантов;

2) официальностью/неофициальностью обстановки общения» [3, с.88].

В конце XX - начале XXI века наблюдается «повышенный интерес научных кругов и средств массовой информации к вопросам, касающимся культуры общения, культуры речи, культуры поведения» [8, с.2]. Этот интерес вызван осознанием того, что «нравственность человека проявляется не только в том, что он делает, как поступает, но и в том, как он относится к слову, которое произносит» [2, с.12].

Современное общество, с одной стороны, демократизирует общение, упрощая многие этикетные формулы. С другой стороны, глобализация и расширение деловых контактов делают знание правил речевого этикета особенно актуальным. Как отмечает Н. И. Формановская, «в немалой степени активизация потребности знать правила речевого поведения обусловлена тем, что в профессиональное общение влился целый слой «новых русских» бизнесменов, которым необходимо овладеть и культурой общения» [4, с.5].

Игнорирование или незнание этикетных норм приводит к коммуникативным неудачам. «Нарушения в речевом поведении коммуникантов возникают тогда, когда в соответствующей ситуации не используется этикетное выражение (не поздоровался, не извинился, не пожелал успеха, и т. д.)» [6, с.27].

Этикет речевого общения - это не анахронизм и не набор пустых формальностей, а живая, развивающаяся система, которая является «существенной частью национальной культуры поведения и общения» [6, с.3]. Он служит инструментом гармонизации человеческих отношений, позволяя проявлять уважение, доброжелательность и такт. Владение речевым этикетом - это не просто показатель хорошего воспитания, но и

необходимое условие эффективной коммуникации в любой сфере: от личных отношений до делового и межкультурного взаимодействия. Понимание его основ, заложенных в трудах лингвистов, помогает нам ориентироваться в сложном мире человеческого общения, делая его более осмысленным и уважительным.

Список использованных источников:

1. Гольдин, В. Е. Этикет и речь / В. Е. Гольдин. — Изд. 3, доп. — Москва. : URSS, 2009. — 120 с.

2. Формановская, Н. И. Русский речевой этикет: Лингвистический и методический аспекты / Н. И. Формановская. — Изд. стереотип. — Москва. : URSS, 2024. — 160 с.

3. Формановская, Н. И. Речевой этикет в русском общении: теория и практика : научное издание / Н. И. Формановская. — Москва. : ВК, 2009. — 333 с.

4. Формановская, Н. И. Речевой этикет и культура общения / Н. И. Формановская. — Москва : Высшая школа, 1989. — 159 с.

5. Формановская, Н. И. Русский речевой этикет: нормативный социокультурный контекст / Н. И. Формановская. — Москва. : Рус. яз., 2002. — 160 с. // Лузина Л. Г. // Социальные и гуманитарные науки. Отечественная и зарубежная литература. Сер. 6, Языкознание. — 2003. — 30-34 с.

6. Чанчикова, Е. А. Сопоставительный анализ речевого этикета русского и английского языков / Е. А. Чанчикова // Молодой ученый. — 2023. — № 42 (489). — 326-332 с.

7. Этикетные речевые выражения. Фазисные формулы современной коммуникации. — Ст. в Жур. : Журнал филологических исследований — 2020.

8. Курцева З. И. Речевой поступок и речевой этикет. — В Жур. : Проблемы современного образования. — Текст : электронный // Научно-информационный журнал. — URL : https://cyberleninka.ru/article/n/rechevoy-postupok-i-rechevoy-etiket.

Психокоррекционная работа с участниками СВО и членов их семей

Афанасьева Е. Ю., педагог-психолог
ГБУ РС(Я) РЦ «СУВАГ»

По возвращению бойцов с военных действий необходим долгий путь адаптации. Для адаптации важно понимать, что психологические изменения у ребят, вернувшихся с СВО, это реакция на пережитый стресс, а не отношения или семью. При возникающих конфликтах и эмоциональной напряжённости, лучшим выходом может стать совместная работа с психологом. Эмоциональная поддержка через работу со специалистом, играет ключевую роль в преодолении последствий, вызванных участием в военных действиях, как для самих военнослужащих, так и для их семей. Она способствует снижению уровня стресса и облегчает процесс адаптации к изменениям, связанным с возвращением к мирной жизни. Эмоциональная поддержка может проявляться в различных формах, включая словесное одобрение, активное слушание, проявление заботы и участие в жизни друг друга. Важным элементом является создание безопасной среды для открытого

выражения чувств и переживаний. Профессиональная помощь, предоставляемая психологами и психотерапевтами, является неотъемлемой частью процесса восстановления после пережитых военных событий.

Цель психокоррекционной работы – помочь почувствовать контроль над жизнью, принять опыт, взять на себя ответственность. Квалифицированная психотерапевтическая помощь необходима тем членам семьи, у которых отмечаются резко выраженные и запущенные нарушения адаптации (депрессия, алкоголизм, девиантное поведение и т. д.).

«Практические техники по работе с различными эмоциональными состояниями».

Упражнение «Эффективные приемы в стрессовых ситуациях». Цель: научиться данным приемам для более устойчивого поведения в ситуациях стресса. *Первый прием «Заземление».* Как только вы попали в ситуацию проблемы (стресса) необходимо на несколько минут включить «осознанность», то есть обратить внимание на звуки, запахи, предметы, людей и на себя - «что я чувствую телом». Тренировка: назовите сейчас 3 запаха, 3 звука, 3 предмета, некоторых людей, и 3-4 признака (состояния)своего тела. *Второй прием «Туман».* Как только ты осознал себя и мир, прислушайся к тому, какие чувства ты переживаешь? Исходи из тела, если напряглась скулы, шея, тело и кулаки может ты чувствуешь агрессию, или ты почувствовал сухость во рту, спазм в животе, слабость в ногах, возможно ты чувствуешь тревогу? Или ты уже знаешь себя, ты быстро определил, что у тебя за эмоция? Признаем эмоцию: например, это тревожность. «Я чувствую тревожность. Я нахожусь в «тумане из тревожности», мне нужно выйти из «тумана тревожности» для своей безопасности». После того, как мы признаем свою эмоцию, ее влияние или сила ослабевает и у нас есть возможность на нее влиять. Теперь, для изменения эмоции - надо сделать глубокий вдох и глубокий выдох.

Третий прием «Ресурс». Ресурсные действия, это то, чем мы можем себе помочь. Основные ресурсы: вода, дыхание, переключение внимания, смена «картинки», релаксация, еда, сон, активные движения, воспоминание, звонок «другу», запуск расслабления в теле и многое другое. В данном упражнении мы потренируем дыхание и релаксацию. Дыхание ритм: вдох на 4, задержка на 7, выдох на 8.

Релаксация: закрываем глаза, представляем летний день, вы стоите на берегу Лены, вас обдувает речной прохладный ветер, вы наполняетесь энергией природы, вдыхаете полной грудью запахи леса, земли и воды. Почувствуйте, как уходят суетливые мысли, а вас окружает спокойствие и мудрость природы. Вы принимаете все, вы восстанавливаете силы, наполняетесь радостью и желанием жить… Вы любимы, потому что вы и есть часть природы, она с вами едина, она полна жизненной энергии, которую дарит и вам. Делаем глубокий вдох и глубокий выдох. И постепенно возвращаемся в тело, пошевелите руками, потянитесь и открывайте глаза…

Упражнение «Работа над поиском ресурса». Цель: вспомнить ситуации, когда клиент сам смог справиться с проблемой и нашел в себе или в окружающем мире помощь. Для этого на этапе установления контакта Вы можете задать вопросы: «Что помогло Вам справиться в тот момент?», «Что поддерживало Вас все это время?», «То, что Вы пережили, ужасно, но можно ли сказать, что это сделало Вас сильнее?», «Какие ресурсы Вы в себе увидели тогда, видите сейчас? Что бы Вы сказали тому, кто пережил подобное?». В работе можно задавать вопросы из трех групп: установление контакта, сбор

информации о травме, поддержание уверенности человека. Важно двигаться в удобном, комфортном для бойца стиле, чтобы избежать повторной травматизации.

Упражнение «Работа с эмоциями». Цель: помочь человеку выпустить подавленные чувства и эмоции. Работа с помощью аффирмационных или эмоциональных карт. Предложить выбрать карту, соответствующую его состоянию. Первый этап – описание карты, что за эмоция, как она переживается, почему она возникает, как глубоко она воздействует, где она живет в теле, на что похожа. Второй этап - чем помогает эта эмоция или мешает, на этом этапе принимается решение, как поступить с ней. Возможно, пока оставить, просто признавая ее, или решить уменьшить боль от ее влияния, или начать изменение этой эмоции.

Упражнение «Внутренний потенциал» Цель: поиск и осознание своих внутренних сил. Идея: «Все, что нужно для счастья в тебе уже есть. Нужно это понять и пользоваться». Используем метод ассоциаций, находим паттерны жизненных стратегий, которыми пользуемся всю жизнь. Делаем их разбор, признаем их, берем их в свою жизнь, как полезный инструмент.

Упражнение «Проработка травмирующих воспоминаний». Цель: дать осознание, что непроработанная травма будет мешать жить дальше, помочь перепрожить ее заново с изменением точки восприятия.

Задача специалиста на этом этапе – проработать травму методами психотерапии. Кроме этого, специалист должен помнить, что у человека может быть несколько травм, и они могут накладываться друг на друга.

Упражнение «Диалог со своим мозгом». Цель: отработка эффективных механизмов психологической защиты в кризисных ситуациях, развитие конструктивных способов психологических защит. Инструкция: зачитать высказывание Э. Фромма «Человек -это тот, кто постоянно решает проблему жизни». Поделиться на группы. Определиться: первый человек - тот, кто называет проблему; второй - тот, кто предупреждает, что сейчас будет; третий- тот, кто предупреждает, что будет через неделю; четвертый - тот, кто предупреждает, что будет через год; пятый - тот, кто предупреждает, что будет в конце жизни. Называется проблема, например: «Я хочу подарить кому-то цветы». Мозг отвечает: «Если ты подаришь цветы, то сейчас…». «Если ты подаришь цветы, то через неделю…». «Если ты подаришь цветы, то через месяц…». «Если ты подаришь цветы, то в конце жизни…». Игра повторяется с другими участниками и с другими проблемами. («Я нашел кошелек», «Я попробовал наркотик», «Я им отомщу», «Я уволился со службы», «Я признался в любви»). После обсуждения проблемы, нужно либо отказаться от какого-то решения, либо утвердиться в нем. Обсуждение: после этой игры рассуждений можно выделить следующие этапы решения проблемы: постановка проблемы; обдумывание, что будет после принятия того или иного решения (через неделю, через месяц, в зрелые годы, в конце жизни); выбор приемлемого варианта; применение выбранного вами.

Упражнения: «Работа с Травмой с помощью метафорических карт». Цель: используя различные приемы, аккуратно проработать травму, изменяя отношение к ней. 1.*Прием «История».* Разложите перед собой несколько *понравившихся* картинок и попробуйте пофантазировать. Что на них происходит? Кто главный герой? В чём его проблема и как он попытается её решить? Куда он отправится? В конце получится

небольшая история или сказка, которую при желании можно даже записать. 2.*Прием «Дилемма».* Представим, что человек оказался перед дилеммой. В таком случае можно не глядя вытащить из колоды две карты. Затем спросить себя «Что будет, если я отвечу „да“?», взять одну из двух карт и постараться её интерпретировать. Затем задать вопрос «Как будут развиваться события, что я получу, если отвечу „нет“?» и рассмотреть вторую карту. 3.*Прием* «*Решение проблемы*». Сформулируйте запрос или вспомните трудную ситуацию, из которой хотелось бы достойно выйти. Достаньте карту из универсальной колоды, переверните, чтобы увидеть, что на ней изображено, и спросите себя: «В чём основная трудность при решении моего вопроса?» Рассматривайте все детали на картинке, расскажите, кто на ней изображён и что происходит. Подсознание выдаст ассоциативный ряд, и вы сможете ответить на вопрос.

Потом достаньте ещё одну карту и задайте себе другой: «Что мне поможет решить мою проблему?» Наконец, возьмите третью карту — для поиска ресурса и спросите себя: «В чём я смогу найти ресурс для достижения цели?» Также значительную роль играют группы взаимопомощи, где участники могут делиться своими историями и находить понимание среди тех, кто прошел через подобные трудности. Профессиональная помощь помогает не только справляться с острыми эмоциональными реакциями, но и работать над долгосрочным восстановлением межличностных отношений.

Список использованных источников:

1. Лазебная Е.О. Психология посттравматическ4ого стресса у участников боевых действий-М., 2018.
2. https://www.b17/ru/gorskin_anton/
3. https://moluch.ru/archive/605/132328

Профилактика девиантного поведения дошкольников в ДОУ

Бакланова А.В., студентка,
Технический институт (филиал) СВФУ им. М.К. Аммосова
г. Нерюнгри

Научный руководитель:
к.п.н., доцент Мамедова Л.В.

Актуальность исследования обуславливается тем, что психолого-педагогическую работу с девиантным поведением у детей необходимо начинать уже в дошкольном возрасте. Восприимчивость к формированию норм и ценностей, понятий и поведенческих моделей, позволяет принять профилактические меры, позволяющие избежать больших усилий в воспитании упущенного ранее преддевиантного поведения, а также скорректировать уже начинающиеся девиации.

Современное быстро меняющееся общество, пересыщенное информационное пространство вызывает множество проблем в воспитании детей. Ежегодно увеличивается число детей, в поведении которых отмечаются задатки отклоняющегося поведения, а возраст возникновения девиаций снижается. Важнейшим периодом в воспитании ребенка

является дошкольный возраст – возраст зарождения первоначального становления личности ребенка. Этот период сензитивен не только для развития когнитивных навыков, эмоционально-волевой и мотивационно-потребностной сферы, но и для приобщения ребенка к миру общечеловеческих ценностей, социализации, установления взаимоотношений со взрослыми и сверстниками. Особый интерес исследователей вызывают вопросы психологического здоровья дошкольников – нарушения коммуникации, бесконтрольное использование гаджетов, слабый родительский контроль или, наоборот, гиперопека, могут спровоцировать возникновение поведенческих девиаций.

В психологии под девиацией понимается «любое психическое явление, которое заметно отклоняется от нормального хода течения, от принятых в обществе норм и стандартов» [9, с. 104].

При этом Р. С. Завалихина подчеркивает, что «девиация рассматривается одновременно с точки зрения процессуальности и результативности. Как поведенческий феномен, девиация представляет собой процесс и результат отклонения от основной линии поведения, принятой в группе или обществе в целом; характеризуется изменением личностных средств и способов взаимодействия человека с окружающим миром и самим собой, а также являющаяся, по сути, самоформирующейся системой» [5, с. 139-141].

Е. В. Змановская раскрывает понятие девиантного поведения, как «устойчивого поведения личности, отклоняющегося от наиболее важных социальных норм, причиняющее реальный ущерб обществу или самой личности, а также сопровождающееся ее социальной дезадаптацией» [7, с. 46].

Е. И. Голованова выделяет следующие группы «причин, которые могут вызвать отклонения в поведении в детском и подростковом возрасте:

1) социально-педагогическая запущенность, когда ребенок ведет себя неправильно в силу своей невоспитанности, отсутствия у него необходимых позитивных знаний, умений, навыков, или в силу испорченности неправильным воспитанием, сформированностью у него негативных стереотипов поведения;

2) глубокий психический дискомфорт, вызванный неблагополучием семейных взаимоотношений, отрицательным психологическим микроклиматом в семье, систематическими учебными неуспехами, несложившимися взаимоотношениями со сверстниками в коллективе, несправедливым, грубым или жестоким отношением к нему со стороны значимых взрослых;

3) отклонения в состоянии психического и физического развития, возрастные кризисы, акцентуации характера и другие причины физиологического и психоневрологического свойства;

4) отсутствие условий для самовыражения, разумного проявления внешней и внутренней активности, незанятость полезными видами деятельности, отсутствие позитивных и значимых социальных и личных, жизненных целей и планов;

5) безнадзорность, отрицательное влияние окружающей среды и развивающаяся на этой основе социально-психологическая дезадаптация, смещение социальных и личных ценностей с позитивных на негативные» [3, с. 209].

Л. Б. Шнейдер добавляет к ним следующие причины: «стремление получить сильные впечатления, низкий уровень эмоционально-волевого контроля у детей,

чрезмерное стремление к самостоятельности и независимости, недостаточная уверенность ребенка в себе, плохая обеспеченность и материальные трудности семьи, генетическая предрасположенность, повышенная общительность, отсутствие навыков социального поведения, одиночество, скука, избыток свободного времени, желание обратить на себя внимание» [13, с. 19-20].

В последнее время наблюдается появление множества новых форм девиантного поведения детей, особенно много сложностей возникает при диагностике и профилактике девиантного поведения в раннем и дошкольном возрасте. Несмотря на то, что дошкольный возраст – относительно несамостоятельный этап личностного развития, родители и педагоги зачастую сталкиваются с негативными поведенческими проявлениями у детей-дошкольников.

Дошкольным возрастом считается возраст от 3 до 6-7 лет жизни ребенка, и это важный период, характеризующийся началом формирования и всестороннего развития личности.

Девиантное поведение зачастую сочетается с относительно хорошим знанием данных норм, что свидетельствует о необходимости целенаправленной психолого-педагогической работы по формированию нравственных привычек. Как утверждает Н. П. Фетискин: «это особенно актуально для детей, для которых девиантное поведение зачастую служит выражением протеста или средством самоутверждения» [12, с. 9]. М. Н. Терещенко также считает, что «профилактические меры, направленные на исключение возникновения девиантного поведения, следует начинать уже в старшем дошкольном возрасте с учетом возрастных особенностей и сензитивности дошкольного периода развития ребенка. Негативные поведенческие реакции у дошкольников часто связаны с эмоциональным дисбалансом, проявляющимся в повышенной тревожности, агрессии, вспыльчивости» [10, с. 155]. Таким образом, дошкольный возраст – очень важный и сензитивный период в жизни каждого ребенка, поэтому при грамотном психолого-педагогическом подходе к воспитанию и привитию нравственных ценностей девиантного поведения можно избежать или скорректировать только начавшиеся изменения.

Г. И. Макартычева выделяет «три типа девиантного поведения, характерного для дошкольников:

1) неуравновешенное, со вспышками агрессии и гнева, драками, характерно для быстровозбудимых детей;

2) устойчивое негативное отношение к общению, характерно для сдержанных в поведении, но обидчивых детей;

3) присутствие многочисленных страхов и нежелания общения» [8, с. 218-220].

Особенности проявления девиантного поведения у детей зависит не только от особенностей развития личности отдельного ребенка, но и факторов на него влияющих.

Выделяют множество классификаций причин девиантного поведения у детей.

Например, Н. В. Власова объединяет причины поведенческих отклонений у ребенка в две группы: «нарушения поведения, имеющие первичную обусловленность (определяются индивидными, в том числе нейродинамическими свойствами ребенка: нестабильностью психических процессов, психомоторной заторможенностью или расторможенностью), нарушения поведения, которые являются следствием неадекватного (защитного) реагирования ребенка на жизненные затруднения,

неудовлетворяющий стиль взаимоотношений со взрослыми и сверстниками (нерешительность, пассивность, негативизм, упрямство, агрессия)» [2, с. 115].

Ряд авторов подразделяет причины девиантного поведения дошкольников на медико-биологические, социально-психологические и психолого-педагогические причины.

В качестве медико-биологических выделяют «наследственные причины – обусловленные дефектными генами, врожденными заболеваниями, влияющими на формирование мозга; врожденные причины – биологические причины аномального поведения, связанные с внутриутробным повреждением плода во время беременности; приобретенные причины – возникающие в течение жизни ребенка (травмы головного мозга, соматические или нервные заболевания, хронические заболевания с осложненным течением)» [4, с. 244]. Г. Г. Зайдуллина также относит к врожденным причинам «физиологические особенности организма, которые включают в себя дефекты речи, внешнюю непривлекательность, недостатки конституционно-соматического склада человека, которые могут вызвать негативное отношение со стороны окружающих и приводить к искажению взаимоотношений дошкольника со сверстниками» [6, с. 26].

К социально-психологическим причинам девиантного поведения дошкольников относится, прежде всего, семейное неблагополучие.

По мнению Е. В. Тремаскиной, «неблагополучная семья – это семья, где детям не уделяется должного внимания, присутствуют дефекты воспитания и развития детей. К социальным предпосылкам семейного неблагополучия можно отнести: низкий уровень жизни, безработицу, несоответствующие материально-бытовые условия проживания, состояние здоровья родителей» [11, с. 97-98].

К психолого-педагогическим причинам отклоняющегося поведения относятся: «недостаточное развитие эмоционально-волевой сферы ребенка, искажение взрослыми представлений ребенка о нормах поведения, вседозволенность со стороны родителей, отрицательный пример взрослых, отсутствие учета возрастных и индивидуальных особенностей детей, злоупотребление запретами, педагогическая запущенность ребенка» [1, с. 452].

Зачастую, многообразие причин проявления девиаций у дошкольников не позволяет выделить только одну причину, которая повлияла на их возникновение. Чаще всего присутствует комплекс причин разных групп, вызванный как медико-биологическими, так и социально-психологическими факторами, психологическими и физиологическими индивидуальными особенностями ребенка.

Таким образом, дошкольники в своем развитии испытывают не только благоприятное влияние семейного, природного, социального окружения, но и выступают объектом воздействия искажений, тормозящих развитие его психологического и личностного потенциала. Зачастую, вследствие переоценки устоявшихся ценностей, касающихся прав и свобод человека, использование устаревших педагогических принципов, в то время как новые еще не до конца сложились, дети становятся объектом педагогического экспериментирования, которое не всегда можно назвать удачным. Уровень психологической и поведенческой культуры взрослых снижается, повышается роль переизбытка информационного пространства, навязывающего неправильные ценности неокрепшей психике ребенка что в конечном счете, приводит к отклонениям в

поведении детей. Поэтому оказание своевременной квалифицированной помощи снижает риск возникновения девиации в поведении дошкольников, способствует изменению нежелательных черт в поведении и характере ребенка, формированию гармонически развитой личности.

У детей дошкольного возраста зачастую встречаются поведенческие нарушения, такие как гиперактивность, застенчивость, агрессивность, пассивность, а также различные формы поведенческой нервозности (страхи, тревожность, неврозы). Девиантным поведением у дошкольников можно назвать тип отклоняющегося поведения, характеризующийся нарушением социальных норм и правил поведения, соответственных возрасту и характерных для микросоциальных отношений (в семье, детском саду, другом социуме).

Важной составной частью психолого-педагогической работы является профилактическая деятельность, направленная на выявление девиантного и преддевиантного поведения, диагностику его причин, условий развития поведенческих отклонений, определение своеобразия формирования личности и особенностей взаимоотношения со сверстниками и взрослыми детей со склонностью к девиациям. Профилактика девиантного поведения дошкольников направлена на разработку психолого-педагогических мероприятий и мер по предупреждению негативных тенденций в формировании поведения детей и развитии личности каждого ребенка.

Можно выделить следующие формы профилактической работы: информирование, активное обучение и отработка социально-важных навыков, активизация личностных ресурсов, минимизация негативных последствий девиантного поведения, организация безопасной социальной среды.

Профилактика девиантного поведения дошкольников в ДОУ опирается на технологию гармонизации самоценности, активности ребенка, развития его способности вступать в межличностные отношения со сверстниками и взрослыми, развитие эмпатии, техник самоконтроля и дисциплинированности, отработку навыков коммуникации.

Профилактика девиантного поведения у дошкольников может проводиться с помощью таких методов, как: игротерапия, изотерапия, сказкотерапия, мульттерапия, прослушивание песен и сказок, обсуждение рассказов, беседы, упражнения, песочная терапия и других.

Таким образом, профилактика является важнейшим средством предупреждения негативных процессов развития девиаций у дошкольников, устраняет риск возникновения девиантного поведения и способствует формированию нравственных ценностей, развитию навыков межличностного взаимодействия и самоконтроля.

Список использованных источников:

1. Бокалина Н. А., Ряскина И. А. Девиантное поведение дошкольников // Молодой ученый. – 2019. - № 47 (285). – С. 451-453.

2. Власова Н. В. Коррекционная и специальная педагогика : учебное пособие для среднего профессионального образования. – Москва : Издательство Юрайт, 2026. – 132 с.

3. Голованова Е. И. Проблема девиантного поведения. Развитие представлений о девиантном поведении // Ученые записки Российского государственного социального университета. – 2009. – 11 (74). – С. 206-209.

4. Жданова К. А. Профилактика и коррекция девиантного поведения детей дошкольного возраста // Психолого-педагогическое сопровождение общего, специального и инклюзивного образования детей и взрослых : сб. материалов II Всероссийской научно-практической конференции с международным участием (г. Чебоксары). – 2022. – С. 244-245.

5. Завалихина Р. С. Девиантное поведение как психологический феномен // Сибирский педагогический журнал. – 2004. - № 3. – С. 138-143.

6. Зайдуллина Г. Г. Причины отклоняющегося поведения детей дошкольного возраста // Вестник Нижневартовского государственного университета. – 2013. - № 4. – С. 24-31.

7. Змановская Е. В. Девиантология : Психология отклоняющегося поведения : Учеб. пособие для студентов высш. учеб. завед. – Москва : Издательский центр «Академия», 2003. – 288 с.

8. Макартычева Г. И. Коррекция девиантного поведения. – Санкт-Петербург : Речь, 2007. – 413 с.

9. Немов Р. С. Психологический словарь. – Москва : Гуманитар. изд. центр ВЛАДОС, 2007. – 560 с.

10. Терещенко М. Н., Звягина Е. В., Бехтерева Е. Н., Евтушенко И. Н. Профилактика девиантного поведения детей старшего дошкольного возраста // Азимут научных исследований: педагогика и психология. – 2023. - № 4 (45). – Т. 12. – С. 154-157.

11. Тремаскина Е. В., Якунина Е. В. Специфика отклоняющегося поведения детей дошкольного возраста. Причины и факторы // Приоритетные научные направления: от теории к практике. – 2016. - № 25-1. – С. 94-99.

12. Фетискин Н. П. Практическая девиантология : учебно-методическое пособие. – Москва : ФОРУМ, 2023. – 272 с.

13. Шнейдер Л. Б. Психология девиантного и аддиктивного поведения детей и подростков : учебник и практикум для вузов. – 2-е изд., испр. и доп. – Москва : Издательство Юрайт, 2026. – 219 с.

Понятие речевой культуры

Берг В.А., студентка,
Технический институт СВФУ им. М.К. Аммосова,
г. Нерюнгри,

Научный руководитель:
ст. преподаватель Шпиллер Т.В.

Актуальность заключается в том, что на сегодняшний день остро стоит вопрос формирования культуры речи в современном обществе по ряду причин, связанных с социальными, культурными, образовательными и коммуникативными аспектами.

Нормативно-правовая часть культуры речи в России связана с регулированием статуса русского языка как государственного, установлением норм его использования в определенных сферах, а также с защитой языковой культуры.

Важнейшее место в культуре отводится языку, так как именно язык является объединяющей силой, формируя у носителей языка чувство общности, национальной идентичности. В нём отражены общие знания людей о нормах, традициях, ценностях, сформировавшихся в обществе. А самое главное: речевая культура предполагает особый взгляд на мир, на окружающую действительность, характерный для носителей данного языка. Отражаясь в нашем языке и речевом поведении, это специфичное восприятие действительности получило название русский языковой менталитет.

В речи человека, как в зеркале, отражается его культура, воспитанность. Эстетика речи состоит в ее нормированности, то есть в подчинении определенным нормам (правилам) произношения, ударения, построения слов, словосочетаний, предложений; в ясности, эмоциональности и доступности; в чистоте, то есть в отсутствии слов-паразитов, словесных штампов; в яркости, образности, выразительности. Большое значение имеют темп речи, интонация, владение мимикой и жестами, которые помогают передать эмоциональную окраску, смысл сказанного. Великий французский философ Вольтер говорил: «Прекрасная мысль теряет всю свою цену, если дурно выражена».

О культурном облике человека мы судим не только по тому, как он выражает свои мысли и чувства. В устной и письменной речи раскрываются содержание и глубина мыслей, эмоциональная культура человека.

В. А. Сухомлинский писал, что мудрое и доброе слово доставляет радость, глупое и злое, необдуманное и бестактное — приносит беду.

Умение анализировать жизненные ситуации, обоснованно выражать свое суждение по поводу тех или иных событий, выступать в защиту человека, отстаивать свои взгляды — все это важные показатели речевой культуры. Придерживайтесь следующих правил: давая оценку поступку, охарактеризуйте обстоятельства, при которых он совершен, попытайтесь уяснить себе мотивы поступка, причины, которые его вызвали.

Вернейший способ узнать человека — его умственное развитие, его моральный облик, его характер — прислушаться к тому, как он говорит.

Если мы замечаем манеру человека себя держать, его походку, его поведение и по ним судим о человеке, иногда, впрочем, ошибочно, то язык человека — гораздо более точный показатель его человеческих качеств, его культуры.

А ведь бывает и так, что человек не говорит, а «плюется словами». Для каждого расхожего понятия у него не обычные слова, а жаргонные выражения. Когда такой человек с его словами-плевками говорит, он выявляет свою циническую сущность».

Неужели кто-то из нас сознательно хочет быть или выглядеть бесстыдным! Ведь бесстыдство несовместимо с любовью. Не стыдятся лишь того, кого не любят, кого не уважают, к кому выражают скверное отношение. Недаром в русской культурной традиции стыд всегда соседствовал с совестью: «Ни стыда, ни совести!» — гласит известное народное порицание человека с циничным поведением. А переступает человек границу

добра и зла чаще всего через слово — через неправильное, неподобающее, противоестественное употребление слов, через ненормативную лексику, то есть через скверные слова! От этого и само такое преступление норм общественной морали называется сквернословием.

Овладение культурой речи предполагает не только знание норм русского языка, но и знакомство с выдающимися образцами отечественной словесности. Богатство русской литературы предоставляет уникальные возможности для совершенствования языковой компетенции: чтение вслух произведений классиков, их переписывание, глубокий анализ содержания способствуют формированию грамотной устной и письменной речи. Напротив, регулярное воздействие низкопробной речевой среды — сленга, жаргона, ненормативной лексики и косноязычных конструкций — неизбежно снижает уровень языковой культуры и препятствует развитию эстетического восприятия слова. Возникает закономерный вопрос: каким будет отклик нашего слова в окружающем мире, если его источником служит не богатство литературного языка, а его искаженные формы.

Таким образом, культура речи — не просто следование языковым нормам, а важный элемент общественной морали и нравственности. Она отражает уровень духовного развития личности, ее уважение к себе и окружающим. Сохранение чистоты и выразительности русского языка — задача не только педагогов и лингвистов, но и каждого гражданина. Осознанное отношение к собственной речи, отказ от жаргонизмов и сквернословия, стремление к ясности и красоте выражения мыслей — это вклад в укрепление культурных традиций общества и формирование гармоничной коммуникативной среды.

Список использованных источников:

1. Вольтер. Философские сочинения / Пер. с франц. — М.: Наука, 1988. — 560 с.

2. Даль, В. И. Пословицы русского народа: сборник /В. И. Даль. М.: Художествен ная литература, 1984. Т. 12. (Содержит пословицу «Ни стыда, ни совести!»)

3. Конституция Российской Федерации (принята всенародным голосованием 12.1 2.1993 с изменениями, одобренными в ходе общероссийского голосования 01.07.2020). — Ст. 68.

4. О государственном языке Российской Федерации: Федеральный закон от 01.06. 2005 №53-ФЗ (ред. от 28.02.2023) // Собрание законодательства РФ. — 2005. — № 23. — Ст. 2199.

5. Розенталь, Д. Э. Культура речи / Д. Э. Розенталь. — М.: Айрис-пресс, 2003. — 384 с.

Скворцов, Л. И. Культура русской речи: словарь-справочник /Л. И. Скворцов. — М.: Академия, 2003. — 224 с.

6. Сухомлинский, В. А. Сердце отдаю детям /В. А. Сухомлинский. Минск: Народ ная асвета, 1974. — 288 с.

Речь дефектолога как средство создания позитивного эмоционального фона занятия

Бобкова Ю.А., студентка

Технический институт (филиал) СВФУ им. М.К. Аммосова

г. Нерюнгри

Научный руководитель:
ст. преподаватель Шпиллер Т.В.

Актуальность исследования заключается в том, что речь специалиста не просто корректирует речевые нарушения, но и напрямую влияет на самовосприятие ребенка. Создание благоприятной атмосферы и эмоционального комфорта является важным условием для успешного развития и обучения ребенка, наряду с другими факторами поддержки.

Педагогическое общение является ключевым инструментом реализации образовательного процесса. Дефектологу важно уделять внимание качеству своей речи, поскольку грамотное и четкое произношение способствует лучшему взаимопониманию с детьми и их родителями. Взаимодействие с обучающимися позволяет дефектологу эффективно решать учебные задачи, а также способствовать развитию и социализации ребенка в рамках своей компетенции. Основой для эффективного контакта служат доверие, уважение к личности ребенка и ощущение его поддержки со стороны взрослого. Внимательное отношение педагога к каждому воспитаннику позволяет избежать психологического дискомфорта и способствует гармоничному развитию личности [3].

Дефектологу важно помнить, что общение — это не только слова. Огромную роль играют невербальные средства: интонация, мимика, жесты и даже пространственная дистанция. Научные данные подтверждают, что значительная часть информации в процессе общения передается невербально [1]. По некоторым оценкам, до 60–80% информации в коммуникации осуществляется через невербальные каналы. Для многих детей с ОВЗ невербальные средства общения играют важную роль и могут быть основным способом восприятия информации [2].

Синхронизация вербальных и невербальных сигналов создает ощущение искренности и безопасности. Осознанное использование педагогом невербальных средств общения помогает создать для ребенка атмосферу безопасности и снизить тревожность [1].

Л.С. Выготский подчеркивал, что развитие высших психических функций, включая речь, происходит в процессе социального взаимодействия. Он ввел понятие «зона ближайшего развития», показав, что обучение и развитие возможны только в атмосфере сотрудничества и поддержки. Речь взрослого помогает организовать деятельность ребенка и способствует развитию его личности в процессе совместной работы и общения. Позитивный эмоциональный контакт — необходимое условие для того, чтобы ребенок был готов к сотрудничеству и обучению.

Культура речи дефектолога включает в себя:

1) продуктивное общение, взаимодействие между педагогом и его воспитанниками;

2) правильность - соответствие речи языковым нормам. Соблюдать основные орфоэпические нормы (правила литературного произношения), а также нормы образования и изменения слов;

3) точность - соответствие смыслового содержания речи и информации, которая лежит в ее основе;

4) выразительность - владение педагогом различными средствами выразительности речи: интонация, темп речи, сила, высота голоса.

Выразительность речи педагога является мощным орудием воздействия на ребенка. Выразительная речь педагога захватывает внимание ребенка, создает атмосферу эмоционального сопереживания; умение не только говорить, но и слышать ребенка [4].

Так же речь дефектолога выступает мощнейшим средством эмоциональной поддержки. Важным принципом является акцент на поддержке и конструктивной обратной связи. При этом корректные замечания по поводу выполнения задания помогают ребенку учиться, не формируя страха ошибки. Это означает, что в основе речевого взаимодействия дефектолога с ребенком должно лежать избегание прямых негативных оценок личности или результата («неправильно», «плохо», «снова ошибся»). Подобная критика, даже если она касается только технического выполнения задания, воспринимается ребенком с особыми образовательными потребностями особенно остро и часто приводит к формированию страха [5].

Речь специалиста должна содержать поддержку и конструктивную похвалу, в том числе за усилия и прогресс ребенка, что мотивирует его к дальнейшему развитию. Важно хвалить не только за конечный правильный результат, но и за приложенные усилия, за старание, за малейшее улучшение.

Подводя итог, можно утверждать, что педагогическое общение является не просто ключевым инструментом, а фундаментальной основой всего коррекционно-образовательного процесса. Как было отмечено, самые серьезные требования дефектолог должен предъявлять именно к своей речи, поскольку ее образцовый характер — правильность, точность и выразительность, позволяет эффективно решать учебные, воспитательные и развивающие задачи. Основой для этого служит атмосфера доверия и поддержки, создаваемая через внимательное отношение к личности каждого ребенка. Речь дефектолога перестает быть лишь инструментом коррекции нарушений и становится мощным средством формирования позитивного самовосприятия ребенка. Создание благоприятной атмосферы и эмоционального комфорта является важным условием для успешного развития и обучения ребенка, наряду с другими факторами поддержки.

Список использованных источников:

1. Ахьямова, И. А. Невербальное общение в социально-педагогической деятельности с детьми / И. А. Ахьямова. Режим доступа: https://cyberleninka.ru/article/n/neverbalnoe-obschenie-v-sotsialno-pedagogicheskoy-deyatelnosti-s-detmi

2. Гулак, Е. А. Роль вербального и невербального общения с детьми с ограниченными возможностями здоровья (интеллектуальными нарушениями) / Е. А. Гулак. — Текст : непосредственный // Молодой ученый. — 2026. — № 14 (617). — С. 374-376. — URL: https://moluch.ru/archive/617/134840

3. Красноперова Е.В. Речевая деятельность дефектолога : учеб.-метод. пособие. – Ижевск: Удмуртский университет, 2023. – 93 с. Режим доступа:

http://elibrary.udsu.ru/xmlui/bitstream/handle/123456789/21929/421%D0%BB%D0%B1_1000983654_12.09.2023.pdf?sequence=1

4. Пользователь скрыл имя. Основы речевой культуры дефектолога. Режим доступа: https://www.stud24.ru/

5. Харнавцова, М. Е. Формы и методы работы учителя-дефектолога по формированию предпосылок учебного поведения у детей с РАС: учебное пособие. – Орёл, 2021. Режим доступа: https://ppmsorel.ru/data/uploads/docs/2022/metod_kopilka/pom_pedagog/harnavcova_ras.pdf

Функции жестов в общении

Бондаренко А.В., студент
Технический институт (филиал) СВФУ им. М.К. Аммосова
г. Нерюнгри

Научный руководитель:
ст. преподаватель Шпиллер Т.В.

Актуальность изучения данной темы обусловлена тем, что жесты являются неотъемлемой частью коммуникации. В нашем современном мире, в котором в основе межличностных отношения и межкультурного взаимодействия играет немаловажную роль невербальное общение. Продолжительное время исследователи отдавали предпочтение изучению вербальной речи, однако на сегодняшний день стало не оспорима, что жесты представляют собой самостоятельную структурированную систему передачи информации, которая оказывает влияние на понимание устной речи.

В современных исследованиях актуальность данной темы приобретает в развитии мультимодального подхода в коммуникации. В данном подходе рассматривают комплексно рассмотрение речи, жестов, мимики, взгляда и других невербальных компонентов как единой системы. В нем жесты представляют собой равноправный элемент коммуникации, способный дополнять, уточнять или даже заменять вербальное сообщение.

Изучение жестов на практике используется в различных областях: педагогике, психологии, логопедии и дефектологии. Изучение жестов играют огромную роль для специалистов, работающих с детьми с речевыми нарушениями, жесты выступают важным инструментом формирования и компенсации коммуникативных навыков. Использование жестов помогает развить альтернативный способ взаимодействия между людьми.

В наше время все больше увеличивается межкультурные контакты, что создает риск появления коммуникативных сбоев, которые могут быть обусловлены из-за различной интерпретацией жестов, в связи с чем изучение жестов требует более глубокого изучения их функций и значений в различных культурах.

Развитие цифровых технологий и искусственного интеллекта открывает новые возможности для проведения анализа невербального общения. В связи с чем проблема классификации и описания функций жестов становится значимой не только для

гуманитарных наук, но и для прикладных исследований в области компьютерных технологий.

Долгое время изучение жестов уступало место вербальной речи в таких дисциплинах как психология и лингвистика. Начиная с середины XX века благодаря работам таких исследователей как Р. Бердвистелла и П. Экмана, было определено, что жесты представляют собой структурированную систему, а не являются спонтанными телодвижениями. В настоящей статье мы предприняли попытку интеграции существующих функциональных классификаций и выделения базовых функций жестов.

Одними из первых исследователей в данной области, которые предложили классификацию жестов были Пол Экман и Уоллес Фризен в 1969 году в работе «Репертуар невербального поведения: категории, происхождение, использование и кодирование». В работе авторы выделили пять типов жестов: эмблемы (имеющие прямые вербальные соответствия, иллюстраторы (сопровождающие речь), регуляторы (управляющие очередью говорящих), адапторы (обслуживающие телесные потребности или эмоциональное напряжение) и аффективные показатели (выражающие эмоции).

В 1992 году исследователь Д. Макнилл в своей работе изложил теорию, согласно которой жесты синхронизированы с речью, но в тоже время несут уникальный смысл, который отсутствует в вербальном общении. Он выделил «жесты-метафоры» которые представляют абстрактные идеи через пространственные образы, дополняя и уточняя содержание. При изучении его работы «Hand and Mind: What Gestures Reveal about Thought» можно прийти к выводу, что жесты улучшают понимание, передавая информацию о движении и форме, которую невозможно выразить в вербальном общении.

Отечественные исследователи в данной области имеют истоки опыта, которые уходят к работам психологов и лингвистов советского периода. Исследования невербальной коммуникации как самостоятельной области в России датировано приблизительно 1990 годах, к основателям можно отнести таких исследователей как Г.Е. Крейдлина и его школы. Также изучением данной областью занимались такие исследователи как Николаева Ю., Чжан Ю., Федорова О.В., Горелов И.Н., Карташкова Ф.Ю., Ирисханова О.К., Ченки А.

При сравнении подходов к изучению данной области у западных и российских исследователей можно прийти к выводу о том, что российские исследователи особе внимание в своих работах уделяют культурной специфики жестов, и их связи при нарушении речи.

При анализе и обобщении информации, изложенной в различных работах исследователей, которые работали в области изучения жестов можно выделить следующие базовые функций жестов в коммуникации человека.

Семантическая функция. Данные жесты помогают обозначать объекты, действия, свойства. Они в отличии от вербального общения (слов) часто обладают иконичностью (сходство между формой жеста и обозначаемым им содержанием). Например, круговым движением указательным пальцем может обозначать значение «повтор» или «продолжения действия».

Прагматическая функция. Жесты, выполняющие данную функцию, помогают организовывать и управлять коммуникативным процессом. Они могут помочь правильно структурировать взаимодействие между индивидуумами, указывают о смене ролей

говорящего и слушающего, также задают темп вербальной коммуникации. К данным жестам можно отнести взгляд, кивок, поднятая ладонь. Они могут обозначать завершение реплики, ожидание ответа, намерение высказаться. Георгий Георгиевич Почепцов в своей работе «Теория коммуникации» указал, что без жестов-регуляторов спонтанный диалог становится хаотичным.

Эмоционально-экспрессивная функция. Жесты из этой категории помогают выразить эмоциональное состояние индивидуума. Они выражают радость, тревогу, агрессию, напряжение, уверенность. В некоторых ситуациях они могут заменить или опередить вербальное выражение. В отличии от словесного общения, они обладают спонтанностью и непосредственностью, что указывает на их достоверность. Они делают речь человека «живой», что в свою очередь помогает собеседнику лучше понять человека, с которым он общается.

Компенсаторная функция. В некоторых ситуациях жесты могут полностью заменить слова. К таким жестам можно отнести кивок или отрицательное покачивание головой и другие.

Также выделяют жесты, которые способствуют фатической коммуникации. К ним можно отнести щелчки, похлопывание, подзывающие движения.

Однако жесты в разных странах у разных культур воспринимаются по-разному, что может приводить к недопонимаю. Одним из примеров является подзывающий жест. В США человека подзывают, подняв руку и помахав указательным пальцем к себе (ладонью к себе или вверх), что в Японии считается грубым жестом для животных. В Японии, чтобы подозвать человека, нужно держать руку ладонью вниз и совершать движения пальцами (или всей кистью) вниз, как бы «гребя».

Жесты в повседневной жизни не ограничены только сопровождением речи человека, они могут передать собственный смысл, управляют диалогом, оживляют речь человека, поддерживают коммуникацию, в некоторых ситуациях могут заменить полностью слова.

Данная область исследований имеет дальнейшие перспективы в области изучения мультимодальной коммуникации (комплексное изучение позы и речи, взгляда, жестов), а также использование компьютерных технологий с целью их анализа.

Список использованных источников:

1. Чжан, Юйси. Семантические особенности жестовых знаков политика в русскоязычном политическом телеинтервью // Политическая лингвистика. – 2024. – №6. – С. 231-239.

2. Руднова М.О. Базис речи: что лежит в основе нашей способности говорить. – Инфоурок, 2025.

3. Ченки А., Ирисханова О.К. Рекуррентные жесты и вербальные маркеры позиционирования в русском языке: две зеркальные точки зрения // Тезисы доклада на семинаре ИЯз РАН, 25 марта 2026.

4. Николаева Ю.В. Направление взгляда рассказчика в качестве интерактивных жестов у здоровых людей и людей с афазией // Слово и жест. Научная конференция, посвященная памяти Е.А. Гришиной («Гришинские чтения»). – М.: Институт русского языка им. В.В. Виноградова РАН, 2025. – С. 50-51.

5. Федорова О.В., Печенкова Е.В., Лебедева И.С., Коротаев Н.А. Речевые сбои и жестикуляция: лингвистический и нейрофизиологический аспекты // Слово и жест : Научная конференция, посвященная памяти Е.А. Гришиной («Гришинские чтения»). – М.: Институт русского языка им. В.В. Виноградова РАН, 2019. – С. 20-22.

6. Крейдлин Г.Е., Аркадьев П.М., Летучий А.Б., Переверзева С.И., Хесед Л.А. Язык и семиотика тела. Естественный язык и язык жестов в коммуникативной деятельности человека. – М.: Новое литературное обозрение, 2020.

7. Карташкова Ф.И., Вансяцкая Е.А. Языковые корреляты невербальных компонентов коммуникации, отражающих эмоциональные реакции человека (на материале английского языка). – Ивановский государственный университет.

8. Ирисханова О.К. Проявления кросс-модальной иконичности в разных типах дискурса // Вестник Московского Университета. Серия 19. Лингвистика и межкультурная коммуникация. – 2021. – № 2. – С. 29-39.

Комплексная диагностика познавательных процессов детей среднего дошкольного возраста в ДОУ

Будаева Е. Ю., студентка,
Технический институт (филиал) СВФУ им. М.К. Аммосова
г. Нерюнгри

Научный руководитель:
к.п.н., доцент Мамедова Л.В.

Актуальность исследования обуславливается тем, что своевременная диагностика познавательных процессов у дошкольников позволяет определить сильные и слабые стороны их развития, индивидуализировать образовательный процесс, обеспечивая успешную подготовку к дальнейшему школьному обучению. Диагностика детей среднего дошкольного возраста позволяет максимально эффективно предупредить или компенсировать отклонения в развитии, адаптировать образовательные программы под конкретного ребенка с учетом темпов его развития, активизировать познавательный интерес, оценить качество педагогической и психолого-педагогической работы.

А. С. Уржумова называет познавательным развитием «сложный комплексный феномен, включающий развитие познавательных процессов (восприятие, мышление, память, внимание, воображение), которые представляют собой разные формы ориентации ребенка в окружающем его мире, в себе самом и регулируют его деятельность» [6, с. 209].

Как пишет Т. С. Савченко, «в возрасте 4-5 лет общая осведомленность детей характеризуется активным познанием мира, ростом любознательности и расширением представлений о предметах и явлениях. Дети уверенно ориентируются в ближайшем окружении, начинают понимать временные и причинно-следственные связи, а их речь обогащается обобщающими понятиями» [5, с. 206].

Наиболее ярко развитие детей среднего дошкольного возраста (4-5 лет) характеризуют возрастающая произвольность, преднамеренность, целенаправленность

психических процессов, что свидетельствует об увеличении участия воли в процессах восприятия, памяти, внимания.

Диагностика познавательных процессов детей среднего дошкольного возраста проводилась в ходе производственной психолого-педагогической практики на базе МДОУ Детский сад № 15 «Аленький цветочек», г. Нерюнгри Республики Саха (Якутия).

Анализ уровня развития познавательных процессов проводился в средней группе МДОУ, состоящей из 16 человек (9 мальчиков, 7 девочек). Методика диагностики: субтесты экспресс-диагностики познавательного развития для детей 4-5 лет Н. Н. Павловой и Л. Г. Руденко [3].

Н. Н. Палагина отмечает, что «в дошкольном возрасте велика познавательная активность ребенка, разнообразны формы общения и обучения, в результате чего происходит совершенствование всех психических процессов. Это, прежде всего, относится к сенсорному развитию. У детей постепенно снижаются пороги ощущений, повышается острота слуха и зрения, точность цветоразличения, развивается фонематический и звуковысотный слух» [4, с. 110].

А. Г. Гогоберидзе отмечает такие особенности восприятия детей среднего дошкольного возраста, как «осмысленность, целенаправленность, склонность к анализу. К пяти годам дети, как правило, уже хорошо владеют представлениями об основных цветах, геометрических формах и отношениях величин, о времени и пространстве, об особых свойствах предметов и явлений. Ребенок может произвольно наблюдать, рассматривать, искать предметы в окружающем пространстве» [2, с. 45-46].

Анализ степени сформированности восприятия формы и пространственных отношений у детей среднего дошкольного возраста проводился по субтесту 1 «Коробка форм» [3, с. 19-20]. Детям по очереди предлагали выполнить задание с ящиком с прорезями и фигурами-вкладышами разных форм. Критерии оценки: 2 балла – ребенок выполняет задание на основе зрительного соотнесения фигур с прорезями, 1 балл – ребенок не всегда пользуется зрительным соотнесением, часто примеривает, прикладывает фигуру к подходящей прорези, 0 баллов – ребенок не справляется с заданием. По результатам анализа 6 детей (37 %) показали высокий уровень сформированности восприятия формы и пространственных отношений, 7 детей (44%) – средний уровень, 3 детей (19%) – низкий уровень сформированности.

Выявление уровня развития целостного восприятия, способности к зрительному синтезу у детей среднего дошкольного возраста проводилось по субтесту 4 «Разрезные картинки» [3, с. 20-21], в котором детям предлагались четыре части картинки, правильно расположив которые, ребенок должен был ответить на вопрос, что на них изображено. Критерии оценки: 2 балла – ребенок называет, что нарисовано на картинке, и выполняет задание на основе зрительного восприятия, 1 балл- ребенок не называет, что нарисовано на разрезанной картинке, выполняет задание путем проб, 0 баллов – ребенок не справляется с заданием. Результаты анализа показали, что 8 детей (50%) имеют высокий уровень развития целостного восприятия и способности к зрительному синтезу, 6 детей (37%) имеют средний уровень, 2 детей (13%) имеют низкий уровень развития.

Выявление сформированности понятия величины, состояния моторики и наличия стойкости познавательного интереса проводилось по субтесту 3 «Матрешка четырехсоставная» [3, с. 20]. Диагностика проводилась с использованием

четырехсоставной матрешке, и детям предлагались следующие задания: «Разбери матрешку», «Собери матрешку», «Выбери самую большую (самую маленькую) матрешку», «Поставь матрешки по росту». Критерии оценки: 2 балла – ребенок понимает инструкцию и собирает матрешку путем зрительного соотнесения, 1 балл – ребенок понимает инструкцию, но собирает матрешку путем примеривания, 0 баллов – ребенок не справляется с заданием. По результатам диагностики были получены следующие результаты: 5 детей (31%) имеют высокий уровень сформированности восприятия величины и состояния моторики, 9 детей (56%) имеют средний уровень, 2 детей (13%) имеют низкий уровень.

Как утверждает М. А. Бородулина, «память детей 4-5 лет характеризуется переходом от непроизвольного запоминания к более осознанному. Решив что-то запомнить, ребенок может использовать для этого и некоторые действия, например, повторение. К концу пятого года жизни появляются самостоятельные попытки элементарной систематизации материала в целях его запоминания. При этом ведущей остается образная память (лучше запоминаются яркие, эмоциональные моменты). Дети способны удерживать в памяти 5-7 предметов, пересказывать сказки, учить короткие стихи. Память активно развивается через игру, наглядно-образное восприятие, эмоциональную вовлеченность» [1, с. 97].

Исследование объема образной памяти проводилось с использованием субтеста 5 «Восемь предметов» [3, с. 21]. В ходе диагностики детям предлагался лист с изображениями восьми предметов, которые нужно было внимательно рассмотреть и назвать вслух, а затем постараться запомнить. Через некоторое время психолог убирал лист и предлагал ребенку вспомнить, что было изображено на картинке. Критерии оценки: 2 балла – ребенок запомнил не менее 5 картинок, 1 балл – ребенок запомнил 3-4 картинки, 0 баллов – ребенок запомнил менее 3 картинок. По результатам диагностики были получены следующие результаты: 5 детей (31%) имеют высокий объем образной памяти, 8 детей (50%) имеют средний уровень, 3 детей (19%) имеют низкий объем образной памяти.

А. Г. Гогоберидзе описывает особенности развития мышления в среднем дошкольном возрасте: «начинает развиваться образное мышление. Дети уже способны использовать простые схематизированные изображения для решения несложных задач. Они могут строить по схеме, решать лабиринтные задачи, развивается предвосхищения. Связь мышления и действий еще сохраняется, но уже не является такой непосредственной, как раньше. Во многих случаях не требуется практического манипулирования с объектом, но во всех случаях ребенку необходимо отчетливо воспринимать и наглядно представлять этот объект» [2, с. 46].

Выявление уровня развития наглядно-образного мышления, умения группировать картинки, подбирать обобщающие слова было проведено с помощью субтеста 8 «Найди домик для картинки» [3, с. 22]. Диагностика проводилась следующим образом: перед ребенком выкладывались четыре домика, в каждом из которых по четыре окна. На чердаке каждого домика были изображены следующие предметы: тарелка (посуда), морковь (овощ), апельсин (фрукт), пиджак (предмет одежды). Затем ребенку поочередно предлагалось разместить в домиках картинки из данных групп. После того, как ребенок разместил все картинки, психолог задавал ему вопрос: «Почему эти картинки живут

вместе в одном домике?». Критерии оценки: 2 балла – ребенок, верно, группирует картинки и подбирает обобщающее слово самостоятельно, 1 балл – ребенок выполняет задание с помощью психолога и называет не все обобщающие слова, 0 баллов – ребенок не может выполнить задание даже с помощью психолога. По результатам диагностики были получены следующие результаты: 6 детей (38%) имеют высокий уровень развития наглядно-образного мышления, 5 детей (31%) имеют средний уровень, 5 детей (31%) имеют низкий уровень развития.

Как утверждает А. Г. Гогоберидзе, «внимание ребенка среднего дошкольного возраста становится все более устойчивым. К пяти годам появляется действие по правилу «первый необходимый элемент произвольного внимания». Именно в этом возрасте дети начинают активно играть в игры с правилами: настольные и подвижные» [2, с. 46].

Диагностика внимания проводилась по двум субтестам. С помощью субтеста 6 «Лабиринты» [3, с. 21] оценивалось умение детей понимать инструкцию, устойчивость, концентрация, объем внимания, целенаправленность деятельности и особенности зрительного восприятия. В ходе диагностики перед детьми выкладывались два рисунка с лабиринтами, а дети должны были определить путь к предмету в лабиринте путем движения указкой. Критерии оценки: 2 балла – ребенок выполняет задание и может проследить путь к искомому предмету самостоятельно, 1 балл – ребенок понимает задание, но ошибается из-за неумения сосредоточиться, исправляется с помощью психолога, 0 баллов – ребенок не выполнил задание. Результаты диагностики показали, что 4 человека (25%) имеют высокий уровень развития показателей внимания, 5 человек (31%) имеют средний уровень развития показателей внимания, 7 человек (44%) имеют низкий уровень.

С помощью субтеста 7 «Найди такую же картинку» [3, с. 21-22] диагностировалась способность устанавливать тождество, сходство и различие предметов на основе зрительного анализа, оценивалась степень развития наблюдательности, устойчивости внимания, целенаправленности восприятия. В ходе диагностики перед детьми размещались два набора картинок, на одной из которых изображены цветы, а на другой – грибы. Ребенку необходимо предмет в группе, изображенный слева в рамке. Критерии оценки: 2 балла – ребенок правильно выполняет оба задания, 1 балл – ребенок выполняет без помощи взрослого одно задание, 0 баллов – ребенок не справляется с заданием. По результатам диагностики были получены следующие результаты: 8 детей (50%) успешно справились с обоими заданиями, 4 детей (25%) показали средний уровень способности устанавливать сходство и наблюдательности, 4 детей (25%) показали низкий уровень.

Что касается развития воображения, то А. Г. Гогоберидзе отмечает, что «в возрасте 4-5 лет преобладает репродуктивное воображение, воссоздающее образы, которые описываются в стихах, рассказах взрослого, встречаются в мультфильмах и т.д. Элементы продуктивного воображения начинают складываться в игре, рисовании, конструировании» [2, с. 46].

Диагностика уровня развития воображения детей, оригинальности и гибкости мышления проводилась с помощью субтеста 9 «На что это похоже?» [3, с. 22]. В ходе диагностики ребенку поочередно предлагались три карточки с изображениями и ставился вопрос: «Посмотри на картинку и скажи, на что она похожа». Критерии оценки: 2 балла – ребенок называет не менее 9 ассоциаций (по 3 на каждый рисунок), 2 балла – ребенок

называет от 6 до 8 ассоциаций (не менее чем по 2 на каждую картинку), 0 баллов – ребенок не понял задания или дает лишь по 1 ассоциации на каждую картинку. По результатам диагностики было выявлено, что 3 детей (19%) имеют высокий уровень развития воображения, 5 детей (31%) имеют средний уровень развития воображения, 8 детей (50%) имеют низкий уровень развития воображения.

Таким образом, общие результаты диагностики показывают средний уровень развития познавательных способностей детей. Психолого-педагогическая работа должна быть, в первую очередь, направлена на развитие таких познавательных процессов, как воображение, внимание, наглядно-образное мышление, а также развитие общей осведомленности детей. Для предотвращения отставания в развитии психических процессов детей среднего дошкольного возраста, развития познавательного интереса и любознательности необходимо проводить целенаправленную психолого-педагогическую работу в форме игр, проектной и исследовательской деятельности, экспериментов, продуктивной деятельности. Помогая дошкольникам развивать их познавательные процессы, которые начинают определяться задолго до зачисления ребенка в школу, педагоги и психологи ДОУ должны использовать весь свой потенциал, современные образовательные технологии, достижения науки и техники, опираться на основные программы и стандарты дошкольного образования с учетом принципов индивидуальности и уникальности развития каждого ребенка.

Список использованных источников:

1. Бородулина М. А. Развитие познавательных процессов у детей дошкольного возраста // Известия института педагогики и психологии образования. – 2020. - № 4. – С. 96-100.

2. Дошкольная педагогика с основами методик воспитания и обучения : Учебник для вузов / Под ред. А. Г. Гогоберидзе, О. В. Солнцевой. – Санкт-Петербург, 2013. – 464 с.

3. Павлова Н. Н., Руденко Л. Г. Экспресс-диагностика в детском саду : Комплект материалов для педагогов-психологов детских дошкольных образовательных учреждений. – Москва : Генезис, 2008. – 80 с.

4. Палагина Н. Н. Психология развития и возрастная психология : учебное пособие для вузов. – М. : Московский психолого-социальный институт, 2025. – 288 с.

5. Савченко Т. С. Особенности развития познавательных процессов детей дошкольного возраста // Вестник студенческого научного общества ГОУ ВПО «Донецкий национальный университет». – 2021. - № 13-2. – С. 204-208.

6. Уржумова А. С., Степанова Н. А. Особенности познавательного развития старших дошкольников // Международный студенческий научный вестник. – 2016. - № 5 (часть 2). – С. 209-211.

Развитие коммуникативных навыков у школьников начальных классов, воспитывающихся в Алданском ЦССВ

Васильчикова Н. Г., студентка
Технический институт (филиал) СВФУ им. М. К. Аммосова
г. Нерюнгри

Научный руководитель:
к.п.н., доцент Мамедова Л. В.

Коммуникативное развитие включает в себя не только освоение вербальных навыков, но и невербального общения, умения слушать и понимать собеседника, а также способности к эмпатии. В младшем школьном возрасте дети начинают активно взаимодействовать со сверстниками и взрослыми, что способствует формированию социальных связей. Уверенное общение повышает уровень самооценки и уверенности в себе. В данной статье рассмотрим важность коммуникации для детей младшего школьного возраста и методы, помогающие психологу - педагогу развивать эти навыки.

Э. А. Голубева выделяет следующие компоненты коммуникативных способностей: «когнитивный – представлен познавательными функциями, участвует в том, чтобы индивид замечал, интерпретировал и сохранял в памяти социальные события (восприятие, внимание и память); самооценочный – представлен умениями человека адекватно оценивать свои и чужие качества личности в процессе коммуникации; деятельностный– приобретенные ранее знания и умения коммуникативной сферы, вербальные и невербальные средства коммуникации (конструирование социально приемлемых форм общения, способность регулировать свои эмоциональные проявления, умение проявлять инициативу в общении и конструктивно решать конфликты); эмоциональный – умение создавать эмоциональный контакт с собеседником, навыки саморегуляции, эмпатия (создает эмоциональный фон комфортного общения)» [2, с. 75].

Предпосылкой формирования и развития коммуникативных навыков является наличие коммуникативных способностей. Л. А. Дубинина характеризует коммуникативные способности с позиции динамики общения, которая проявляется в виде «скорости и легкости вхождения личности в новый круг общения, успешности в формировании новых качеств в процессе общения, умения управлять невербальными и вербальными средствами общения, степенью эмоциональной выразительности» [3, с. 6].

Е. В. Локтева говорит о развитии у школьников социально коммуникативных навыков, которые позволяют эффективно взаимодействовать со взрослыми и сверстниками и дают возможность успешно адаптироваться к жизни в обществе: «диалоговые коммуникативные навыки – вербальные (умение начать, поддержать, завершить диалог, беседу, выслушать другого и задать вопрос, участвовать в коллективном обсуждении темы) и невербальные (способность управлять позой, мимикой, жестами, умение регулировать громкость и тембр голоса); социальные навыки – умение выражать свои чувства и эмоции, самостоятельно взаимодействовать со

взрослыми и сверстниками (как знакомыми, так и незнакомыми), регулировать свое эмоциональное состояние в зависимости от ситуации» [4, с. 43].

К. Д. Халина также отмечает, что «коммуникативные способности характеризуют склонность человека тактически и стратегически мыслить, определяя предстоящий характер общения и методы, которыми следует руководствоваться для достижения положительного результата в общении» [8, с. 210].

О. А. Светлякова рассматривает коммуникативные навыки как способность использовать свои знания, вербальные и невербальные умения для достижения целей коммуникации. Автор выделяет три группы коммуникативных навыков: информационные, перцептивные, поведенческо-прикладные [6, с. 381].

Школьники группы риска (дети из неблагополучных семей, сироты и социальные сироты) чаще всего имеют ряд проблем с развитием коммуникативных навыков.

М. А. Симонова анализирует эти проблемы следующим образом: «отличительной чертой детей сирот младшего школьного возраста является состояние социально-психологической отчужденности от других людей, самих себя, что проявляется в ощущении брошенности, ненужности другим людям, особенно взрослым, незащищенности, недостаточной любознательности и информационной осведомленности об окружающем мире, непонимании интеллектуальных и эмоциональных ценностей взрослых, неумении продуктивно общаться и взаимодействовать с другими людьми, повышенной конфликтности. Это обусловлено в значительной мере особенностями взаимодействия детей-сирот и близких им взрослых. Взаимодействие с окружающими сверстниками в интернатном учреждении также не может являться источником продуктивного развития коммуникативных навыков, их познавательной и речевой активности» [7, с. 12-14].

Очевидно, что дети, находящие в учреждениях интернатного типа чаще всего разновозрастные. Личностное и социальное развитие таких детей зависит от того, как сложатся отношения ребенка в классе. И. И. Гиниятуллина отмечает, что «заниженный уровень развития коммуникативных навыков провоцирует развитие обратного негативного результата и создает поведенческие личностные сбои, приводящие к формированию замкнутости, а также ощущения отверженности. [1, с. 7-8].

Коммуникативные навыки играют ключевую роль в образовательном и социальном развитии детей младшего школьного возраста. В этот период происходит не только адаптация к школьной жизни, но и формирование основных умений, которые необходимы для успешного взаимодействия с окружающими.

В системе образования в последние годы отмечается усиление коммуникативной направленности учебного процесса, что объясняется тем, что формирование коммуникативных навыков детей определяется социальным заказом общества - формированием социально-развитой личности ребенка. ФГОС дошкольного образования (Приказ Минобрнауки России от 17.10.2013 № 1155 (ред. от 08.11.2022) «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования) выделяет социально коммуникативное развитие в отдельную образовательную область. В соответствии с п. 2.6 ФГОС ДО, «социально-коммуникативное развитие направлено на усвоение норм и ценностей, принятых в обществе, включая моральные и нравственные ценности; развитие общения и взаимодействия ребенка со взрослыми и сверстниками;

становление самостоятельности, целенаправленности и саморегуляции собственных действий; развитие социального и эмоционального интеллекта, эмоциональной отзывчивости, сопереживания, формирование готовности к совместной деятельности со сверстниками, формирование уважительного отношения и чувства принадлежности к своей семье и к сообществу детей и взрослых; формирование позитивных установок к различным видам труда и творчества; формирование основ безопасного поведения в быту, социуме, природе» [5].

Развитие коммуникативных навыков у детей младшего школьного возраста является важной задачей для психолога - педагога. Используя разнообразные методы и приемы, можно существенно повысить уровень общения детей, что в будущем положительно отразится на их академических и социальных успехах. Инвестируя время и усилия в развитие этих навыков, мы формируем уверенных в себе и способных к эффективному взаимодействию личностей.

Важность индивидуального подхода в проведении занятий также не следует недооценивать - каждая группа детей уникальна, и адаптация методов к их нуждам позволит достичь качественных результатов в развитии коммуникативной компетенции.

В практике применялись методы развития коммуникации: Игры на развитие общения, использование ролевых игр, театрализованное представлений, которое помогает детям развивать навыки общения, учит их умению работать в команде. Групповые занятия группах позволяет детям активно взаимодействовать друг с другом, обсуждать идеи и учиться слушать мнения других. Творческие задания, по созданию рассказов, сценок или презентаций помогают детям выражать свои мысли и чувства, развивая речь и воображение. Проведение психологических тренингов на тему общения полезны для формирования навыков ассертивного общения, конфликтологии и взаимопонимания.

Список использованных источников:

1. Гиниятуллина, И. И. Особенности развития коммуникативных навыков дошкольников в условиях разновозрастной группы / И. И. Гиниятуллина // Вестник науки. – 2021. – Т. 3. - № 1 (34). – С. 6-9. 2.

2. Голубева, Э. А. Дифференциальный подход к способностям и склонностям / Э. А. Голубева // Психологический журнал. – 1989. - № 4-10. – С. 75-86.

3. Дубинина, Л. А. Развитие у детей коммуникативных способностей / Л. А. Дубинина // Обучение и воспитание. – 2005. - № 10. – С. 3-11.

4. Локтева, Е. В. Развитие навыков общения у детей-сирот дошкольного возраста в рамках программы «Уроки жизни» / Е. В. Локтева // Нижегородское образование. – 2009. - № 4. – С. 42-46.

5. Приказ Минобрнауки России от 17.10.2013 № 1155 (ред. от 08.11.2022) «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования (Зарегистрировано в Минюсте России 14.11.2013 № 30384) // Справочноправовая система «Консультант плюс». – URL : https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_154637 (дата обращения : 25.01.2026).

6. Светлякова, О. А. Проблемы формирования коммуникативных навыков студентов вуза / О. А. Светлякова // Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук. – 2014. - № 10. – С. 381-384.

7. Симонова, М. А. Формирование коммуникативных умений у детей-сирот 5-7 лет в условиях интернатного учреждения : дисс. … канд. пед. наук. – Волгоград, 2006. – 181 с.

8. Халина, К. Д. Коммуникативные способности как фактор успешного общения / К. Д. Халина, Т. В. Капустина // Молодой ученый. – 2017. - № 6. – С. 209-213.

Развитие патриотических навыков у детей младшего школьного возраста

Выходцев К. Л., студент,
Технический институт (филиал) СВФУ им. М.К. Аммосова
г. Нерюнгри

Научный руководитель:
к.п.н., доцент Шахмалова И. Ж.

Актуальность исследования заключается в том, что на сегодняшний день остро стоит вопрос развития патриотических навыков у детей младшего школьного возраста. Развитие патриотических навыков у детей младшего школьного возраста школьного возраста - одна из главных задач современной системы образования. В наше время российское образование развивается в непростых условиях, когда экономическая нестабильность приводит к тому, что подрастающее поколение теряет патриотические чувства, а представления о любви, дружбе, доброте и милосердии искажаются. Изучение истории родной земли, истории Отечества, культурных традиций является важнейшим направлением в воспитании младшего школьного возраста у детей патриотизма, чувства любви к Отчизне, к малой и большой Родине, к семье.

Данная тема исследования подтверждена следующими нормативно-правовыми актами: Федеральный государственный образовательный стандарт (утвержден приказом Минобрнауки России от 31.05.2021 № 287 ред. от 22.01.2024) : «…объединения обучения и воспитания в целостный образовательный процесс на основе духовно-нравственных и социокультурных ценностей и принятых в обществе правил и норм поведения в интересах человека, семьи, общества…» [6]; Федеральная образовательная программа начального общего образования (утверждена приказом Министерства просвещения Российской Федерации от 24 ноября 2022 г. № 1028) : «…приобретение обучающимися первоначальных представлений о многообразии языков и культур на территории Российской Федерации, о языке как одной из главных духовно-нравственных ценностей народа; понимание роли языка как основного средства общения; осознание значения русского языка как государственного языка Российской Федерации» [5].

Патриотизм предполагает чувство гордости за достижения и культуру своей родины, поддерживает желание сохранять культурные особенности и идентификацию себя (особое эмоциональное переживание своей принадлежности к стране и своему гражданству, языку, традициям) с другими представителями своего народа, стремление защитить интересы родины и своего народа.

В. А. Сухомлинский активно продвигал и защищал в рамках советской педагогической системы идеи гражданственности, любви к Родине и гуманизма. Одной из

важнейших задач педагога является воспитание в детях чувства патриотизма. По его мнению, «школа должна формировать у обучающихся стремление к активной трудовой и общественной деятельности, а также развивать у них чувство долга и ответственности перед страной, так как воспитание настоящего патриота заключается в наполнении повседневной жизни подростка благородными чувствами, которые будут окрашивать все, что он делает и понимает» [4, с. 77].

Правильная организация работы, направленной на патриотическое воспитание младших школьников, в первую очередь, основана на знании возрастных возможностей детей в этом возрасте и их психологических особенностей.

Как отмечают педагоги, у младших школьников появляются новые образования, которые свидетельствуют о необходимости и возможности осуществлять работу, направленную на патриотическое воспитание детей. К ним относят, в первую очередь, постепенное формирование у детей нравственных чувств на основе обогащения содержания, а также роста осознанности, глубины, устойчивости различных эмоциональных переживаний.

Большое значение для формирования у детей любви к Родине имеет то, что эмоциональные переживания младших школьников получают более глубокий характер. Школьники в этом возраста уже вполне могут на практике проявлять заботу о близких и о своих сверстниках.

Изучив используемые методы и приемы, применяемые педагогами РФ и РС (Я) для развития патриотических навыков у детей младшего школьного возраста, мы пришли к выводу о том, что применяемые приемы и методы не только способствуют расширению уровня общих знаний о патриотизме, но и помогают воспитывать чувство гордости за свою страну. При помощи таких методов и приемов, как: игра, беседа и упражнение можно благотворно повлиять на развитие патриотических навыков у детей младшего школьного возраста.

Например, В. Д. Мельникова (учитель начальных классов, МБОУ «ТОЙСОШ», с. Сунтар) считает метод игры наиболее эффективным для развития патриотических навыков у детей младшего школьного возраста, например, игра «Символы нашей страны» : «цель : развитие логического мышления, памяти школьников. Ход игры: необходимо разделить герб города, страны или флаг на несколько деталей. При этом ребенку даются и лишние элементы. Дети должны собрать необходимую композицию. Проводить эту процедуру можно также в виде соревнования нескольких команд. Та команда, которая правильно соберет символику, должна еще и объяснить элементы, изображенные на ней, а также историю их возникновения» [2].

О. И. Кислякова (учитель начальных классов, МБОУ СОШ № 13 имени И. Ф. Рулева, ст. Новолабинская) в своем плане воспитательной работы использует метод беседы для развития патетических навыков у детей младшего школьного возраста. А также предлагает беседы на следующие методы : «Мир – наш дом», «О Родине, о доблести, о славе», «Обычаи и традиции русского народа», «Чем дорога природа родного края», «Друзья познаются в беде или в радости», «Что для меня моя семья?», «Не место красит человека, а человек место» [1].

О. С. Никипорец (учитель начальных классов, МБОУ «Саскылахская СОШ», п. Саскылах) при помощи приема упражнение добиваются успешного развития

патриотических навыков у детей младшего школьного возраста и предлагает следующие упражнения : «Назови кто», «Найди флаг», «Народная культура», «Угадай места достопримечательности», «Символы нашей страны» и др [3].

На основе предыдущих исследований нами была составлена педагогическая программа «Вместе мы сила», направленной на развитие патриотических навыков у детей младшего школьного возраста.

Цель программы: формирование основ патриотизма (воспитание качеств человека, которые составляют основу его коммуникативной, гражданской и социальной активности, развитие творческих способностей, воспитание уважения к культуре и истории семьи).

Задачи программы:

1) знакомить учащихся с духовными традициями России, её героическим прошлым, государственной символикой, культурой межнациональных отношений;

2) формировать у детей ответственность, правосознание, любовь к «малой родине»;

3) воспитывать готовность к защите своей Родины;

4) прививать любовь и уважение к школе, к тем, кто в ней учится и работает;

5) создавать условия для физического развития будущих защитников Отечества;

6) воспитывать духовно нравственные качества у детей на примерах героических поступков и событий из истории страны, города и поселка.

Ожидаемы результаты:

1) формированный устойчивый интерес к историческому прошлому своей семьи, малой родины и России;

2) уважительное и бережное отношение к памятникам истории;

3) любовь и бережное отношение к родной природе;

4) посильное служение Отечеству, активная жизненная позиция, интерес к познанию, стремление к самовыражению и самореализации; инициативность и творчество в труде, бережное отношение к результатам труда, осознание значимости труда;

5) честность, уважительное и доброжелательное отношение к людям, самоуважение и соблюдение правил культуры, организованность, пунктуальность и требовательность к себе;

6) система краеведческих знаний;

7) обогащенные знания по истории города, школы;

8) уважительное отношение к государственным символам России.

Из всего выше сказанного можно сделать вывод, что Патриотические навыки являются нравственной основой жизнеспособности государства и выступает в качестве важного внутреннего иммобилизирующего ресурса развития общества, активной гражданской позиции личности, готовности ее к самоотверженному служению своему Отечеству.

Главная особенность развития патриотических навыков в школьном возрасте — эмоциональность восприятия мира. Детям свойственно испытывать яркие эмоции по отношению к своим переживаниям, и именно через эти эмоции они лучше всего осваивают новые знания и ценности. Поэтому воспитание патриотизма должно быть не только интеллектуальным, но и эмоционально насыщенным процессом.

Изучив используемые методы и приемы, применяемые педагогами РФ и РС (Я) для развития патриотических навыков у детей младшего школьного возраста, мы пришли к выводу о том, что применяемые методы и приемы способствуют повышению уровня эффективности развитие патриотических навыков у детей младшего школьного возраста.

Список использованных источников:

1. Кислякова, О. И. «Формы патриотического воспитания младших школьников» / О. И. Кислякова. — Текст : электронный // : Портал педагога. — URL : https://portalpedagoga.ru/servisy/publik/publ?id=48771 (дата обращения : 18.04.2026).

2. Мельникова, В. Д. Игры по формированию патриотического воспитания у детей младшего школьного возраста / В. Д. Мельникова. — Текст : электронный // Образовательная площадка Мультиурок. — URL : https://multiurok.ru/files/igry-po-formirovaniiu-patrioticheskogo-vospitaniia.html (дата обращения : 18.04.2026).

3. Никипорец, О. С. Упражнения по формированию патриотического воспитания / О. С. Никипорец. — Текст : электронный // Образовательная площадка Мультиурок. — URL : https://multiurok.ru/files/igry-po-formirovaniiu-patrioticheskogo-vospitani-1.html (дата обращения : 18.04.2026).

4. Сухомлинский, В. А. Педагогика радости познания: монография / В. А. Сухомлинский, Ю. В. Андреева, М. В. Богуславский [и др.]. – СПб. : Наукоемкие технологии, 2024. – 162 с.

5. Федеральная образовательная программа начального общего образования : Федеральный закон от 18 мая 2023 г. № 372-ФЗ // Государственная система паровой информации : официальный интернет-портал. — URL : https://sudact.ru/law/prikaz-minprosveshcheniia-rossii-ot-18052023-n-372/federalnaia-obrazovatelnaia-programma-nachalnogo-obshchego/ (дата обращения : 11.05.2026).

6. Федеральный государственный образовательный стандарт : Федеральный закон от 31.05.2021 № 287-ФЗ : с изм. и доп. ред. от 22.01.2024 // Государственная система паровой информации : официальный интернет-портал. — URL : https://fgos.ru/fgos/fgos-noo/ (дата обращения : 11.05.2026).

Потенциал тематического классного часа «Разговоры о важном» в формировании нравственных представлений первоклассников

Выходцев К. Л., студент,
Технический институт (филиал) СВФУ им. М.К. Аммосова
г. Нерюнгри

Научный руководитель:
к.п.н., доцент Мамедова Л. В.

Актуальность исследования заключается в том, что на сегодняшний день остро стоит вопрос о формировании нравственных представлений у детей младшего школьного возраста. В связи с современным положение страны у детей отсутствует четное

представление о моральных установках общества. Учащимся крапине сложно понять, казалось бы, элементарные нравственные ориентиры, например, понятие взаимопомощи и поддержки, способность совершать добрые поступки, беречь окружающую среду и др. Однако благодаря тематическому классному часу «Разговоры о важном» младшие школьники начинают формировать первичные нравственные представления.

Анализ психолого-педагогической литературы показывает, что проблема формирования нравственных представлений у первоклассников осложняется рядом противоречий. Во-первых, между декларируемой значимостью нравственного воспитания в ФГОС НОО и реальной ограниченностью учебного времени на целенаправленные беседы. Во-вторых, между эмоциональной отзывчивостью младших школьников и отсутствием у них системных моральных ориентиров из-за переизбытка противоречивой информации в медиасреде. Именно «Разговоры о важном» призваны разрешить эти противоречия, так как они проводятся регулярно и опираются не на абстрактные нравоучения, а на конкретные примеры из жизни страны.

Нравственность – личностная характеристика, объединяющая такие качества и свойства, как доброта, порядочность, честность, правдивость, справедливость, трудолюбие, дисциплинированность, регулирующие индивидуальное поведение человека.

Нравственные представления – это обобщенный образ, форма знания о нравственных нормах, критериях должного, правильного и истинного отношения к себе, к другим людям и миру [1].

Результатом нравственного воспитания являются появление и утверждение в личности определенного набора нравственных качеств. И чем прочнее сформированы эти качества, чем меньше отклонение от принятых в обществе моральных устоев наблюдается у личности, тем выше оценка его нравственности среди окружающих.

Особенности формирования нравственных представлений у младших школьников. Повышенная восприимчивость к усвоению нравственных правил и норм. У детей наблюдается готовность следовать нравственным нормам поведения. При этом младший школьник легко поддается как хорошему, так и плохому влиянию. Преобладание эмоционального восприятия мира. Это важная предпосылка для формирования нравственных представлений. Активное стремление к познанию. Дети проявляют желание быть учениками, стремятся выполнять те или иные действия в соответствии с общественными нормами. Развитие эмпатии. Способность к сопереживанию влияет как на отдельные поступки ребенка, так и на поведение в целом. Недостаточная четкость нравственных представлений. Знания не всегда соответствуют реальным действиям у младших школьников. Несовпадение нравственных норм и личных желаний ребенка. Нравственные нормы превращаются в действия только тогда, когда они «переживаются», находят эмоциональную реакцию в душе ребенка и интерпретируются как пример ситуации нравственного выбора. Важность личного примера. Прививать порядочность, чувство долга, чести и справедливости можно только на личном примере, на добрых традициях семьи [3].

Анализ материалов, представленных на портале «Разговоры о важном», позволяет выделить несколько методических приёмов, которые делают этот классный час эффективным для нравственного развития первоклассников. Во-первых, использование

коротких видеороликов с реальными людьми (волонтёрами, учёными, врачами) – это отвечает преобладанию эмоционального восприятия мира у детей 7 лет. Во-вторых, интерактивные задания (работа в парах, рисунок «Мой вклад»), которые превращают нравственную норму в личностно-значимое действие. В-третьих, опора на сказочные или бытовые ситуации нравственного выбора – это компенсирует недостаточную чёткость нравственных представлений и учит применять нормы на практике.

Важно подчеркнуть, что «Разговоры о важном» принципиально отличаются от стандартных уроков окружающего мира или литературного чтения, где нравственные категории также затрагиваются. На обычном уроке учитель следует жёсткой программе и должен за ограниченное время освоить предметные знания. В результате обсуждение моральных дилемм часто сводится к кратким выводам в конце темы. «Разговоры о важном» же, будучи внеурочной деятельностью, обладают временной и содержательной гибкостью. Они позволяют первоклассникам не просто услышать нравственную норму, а прожить её через групповое обсуждение, ролевую игру, анализ реальных историй. Именно эта эмоциональная насыщенность и неспешность превращает абстрактное правило («помогай другим») во внутреннее убеждение. Кроме того, система сквозных тем (от Дня знаний до Дня Победы) создаёт у ребёнка целостную картину моральных ценностей, а не разрозненные фрагменты.

Каждый понедельник первым занятием во всех школах и СПО страны проходят «Разговоры о важном». Основные темы связаны с ключевыми аспектами жизни человека в современной России. Тематический классные час «Разговоры о важном» учитывает в себе данные особенности формирования нравственных представлений у детей младшего школьного возраста и на их основе предлагает следующий курс материалов.

Например, занятие для обучающихся 1 класса по теме «Образ бедующего. Ко дню знаний» имеет следующую нравственную цель : формирование у младших школьников позитивного образа будущего как ориентира личностного развития, раскрытие ценности учения для успешного будущего человека, развитие у обучающихся учебно-познавательной мотивации и желания учиться, воспитание чувства любви к родной стране и сопричастности к ее развитию [2].

Также классный час на тему: «Твой вклад в общее дело» формирует представления обучающихся о ценности личного вклада каждого в развитие страны; внимательного, бережного отношения к своим и чужим достижениям, труду; понимания важности дел каждого человека в улучшение жизни общества; воспитание ответственного, отвечающего за свои решения и поступки гражданина. [2].

Занятие «Миссия-милосердие. Ко дню волонтера» формирует ценностные установки о взаимопомощи и милосердии как основе человеческих взаимоотношений, расширяет представления обучающихся о деятельности волонтеров, содействие приобретению опыта добровольческой деятельности, воспитание таких качеств, как доброта, отзывчивость, сопереживание, сострадание, милосердие.

Несмотря на то, что «Разговоры о важном» введены сравнительно недавно, педагогическая практика уже показывает положительную динамику. По наблюдениям учителей начальных классов, у первоклассников, регулярно участвующих в таких занятиях, быстрее формируется понимание взаимопомощи, они охотнее включаются в коллективные дела (дежурство, помощь отстающим) и начинают использовать в речи

слова «милосердие», «общий вклад», «будущее страны». Однако стоит отметить, что устойчивость нравственных представлений требует подкрепления в повседневной школьной жизни – через поощрение добрых поступков и личный пример учителя.

Из всего выше сказанного можно сделать вывод что благодаря тематическим классным часам «Разговоры о важном» у детей младшего школьного возраста успешно формируются нравственные представления современного общества, вкладываются верные моральные ориентиры, на которых возможно взрастить зрелую личность, что является основным государственным ориентиром [2].

Таким образом, проведённый анализ позволяет утверждать, что тематический классный час «Разговоры о важном» обладает высоким потенциалом именно для первоклассников в силу учёта их возрастных особенностей: эмоциональности, подражательности, потребности в одобрении. В отличие от традиционных уроков, где нравственные нормы изучаются косвенно, «Разговоры о важном» создают специально организованную среду для ценностного выбора. Перспективой исследования может стать разработка критериев оценки уровня сформированности нравственных представлений у первоклассников в рамках данной внеурочной деятельности.

Список использованных источников:

1. Воронова, В. Н. особенности формирования нравственных качеств младших школьников в образовании // В. Н. Воронова. — Текст : электронный // VIII Международная студенческая научная конференция. Студенческий научный форум – 2016. — URL : https://scienceforum.ru/2016/article/2016026370 (дата обращения : 12.05.2026).

2. Разговоры о важном / 3. Министерство просвещения Российской Федерации. — Текст : электронный // Институт изучения детства, семьи и воспитания. — URL : https://разговорыоважном.рф/ (дата обращения : 11.05.2026).

3. Сандабкина, Т. Б. Психолого-педагогические особенности формирования нравственных представлений младших школьников / Т. Б. Сандабкина. — Текст : электронный // Научная электронная библиотека «КиберЛенинка». — URL : https://cyberleninka.ru/article/n/psihologo-pedagogicheskie-osobennosti-formirovaniya-nravstvennyh-predstavleniy-mladshih-shkolnikov (дата обращения : 12.05.2026).

4. Федеральная образовательная программа начального общего образования : Федеральный закон от 18 мая 2023 г. № 372-ФЗ // Государственная система паровой информации : официальный интернет-портал. — URL : https://sudact.ru/law/prikaz-minprosveshcheniia-rossii-ot-18052023-n-372/federalnaia-obrazovatelnaia-programma-nachalnogo-obshchego/ (дата обращения : 12.05.2026).

5. Федеральный государственный образовательный стандарт : Федеральный закон от 31.05.2021 № 287-ФЗ : с изм. и доп. ред. от 22.01.2024 // Государственная система паровой информации : официальный интернет-портал. — URL : https://fgos.ru/fgos/fgos-noo/ (дата обращения : 11.05.2026).

Гармонизация межличностных отношений в первом классе

Выходцев К. Л., студент,
Технический институт (филиал) СВФУ им. М.К. Аммосова
г. Нерюнгри

Научный руководитель:
к.п.н., доцент Мамедова Л. В.

Актуальность исследования заключается в том, что на сегодняшний день остро стоит вопрос гармонизации межличностных отношений в первом классе. Одним из компонентов психологической готовности ребенка к школе является социально-психологическая готовность. Ее определяют, как формирование у детей качеств, благодаря которым они могут общаться друг с другом, учителями. Ребенок приходит в школу, класс, где дети заняты общим делом, и ему необходимо уметь выстраивать взаимоотношения с другими детьми, уметь войти в детское общество, действовать совместно с другими, уметь уступать и отстаивать свои интересы.

Анализ практики работы в первых классах показывает, что проблема гармонизации межличностных отношений часто недооценивается. Возникает противоречие: с одной стороны, ФГОС НОО требует создания комфортной образовательной среды, с другой – учителя начальных классов испытывают дефицит времени и методических разработок для целенаправленной работы с межличностными отношениями именно в адаптационный период. Кроме того, современные дети всё чаще приходят в школу с несформированными навыками сотрудничества и эмпатии, что делает применение специальных игр и упражнений не просто желательным, а необходимым.

Социально-психологическая готовность предполагает развитие у детей потребности общения с другими, умения подчиняться интересам и обычаям детской группы и способности справляться с ролью школьника в ситуации обучения.

По мнению ряда исследователей в структуре социально-психологического компонента школьной готовности выделяют социальную компетентность. Компетентность означает осведомленность в чем-либо. Социальная компетентность – это знание норм и правил поведения, принятых в определенной социально-культурной среде, отношение к ним, реализация этих знаний на практике.

В современной психологической науке в последнее время особую популярность приобретает идея сопровождения. Это особая форма осуществления социальной и психологической помощи учащимся, родителям, педагогам. Ее основные принципы: согласие ребенка на помощь и поддержку, опора на имеющиеся и потенциальные возможности личности; ориентация на способность ребенка самостоятельно преодолевать трудности; сотрудничество, содействие; доброжелательность; безопасность, защита здоровья, прав, человеческого достоинства; рефлексивно-аналитический подход к процессу и результату. Целью психолого-педагогической поддержки является устранение препятствий, мешающих самостоятельному продвижению ребенка в образовании. Совместная работа педагогов и школьного психолога помогает эффективно изучать и организовывать адаптационный период первоклассников в школе.

Детский коллектив активно формирует межличностные отношения. Общаясь со сверстниками, младший школьник приобретает личный опыт отношений в социуме,

социально-психологические качества: умение понимать одноклассников, тактичность, вежливость, способность к взаимодействию. Именно межличностные отношения дают основу чувствам, переживаниям, позволяют проявить эмоциональный отклик, помогают развивать самоконтроль. Важна и социально-психологическая атмосфера коллектива. Она должна создавать оптимальные условия для развития младшего школьника: порождать чувство психологической защищенности, удовлетворять потребность ребенка в эмоциональном контакте, быть значимым для других людей.

Важнейшей специфической чертой межличностных отношений является их эмоциональная основа. По набору чувств выделяются две большие группы: конъюнктивные и дизъюнктивные. К конъюнктивным относятся чувства, сближающие людей; стороны демонстрируют готовность к сотрудничеству, к совместным действиям. К дизъюнктивным чувствам относятся чувства, разъединяющие людей, между ними не возникает желания сотрудничать. Но для отношений эмоциональной основы недостаточно, необходима также и совместная деятельность. Игровая деятельность в младшем школьном возрасте остается еще важным видом детской деятельности и имеет большое значение для становления и формирования классного коллектива. К сожалению, игрой часто пренебрегают, ошибочно считая, что она лишь развлекает детей. На самом деле в игре дети самостоятельно общаются со сверстниками, их объединяет одна цель, общие интересы и переживания. Игра прививает навыки общения и чувство общности.

Особого внимания заслуживают тактильные игры, которые являются одним из наиболее щадящих и эффективных инструментов гармонизации отношений в первом классе. Их преимущество заключается в невербальности: детям не нужно подбирать слова, они действуют через прикосновения, что снижает тревожность и риск конфликтов. Кроме того, тактильные игры (например, «Общаемся руками», «Общаемся спинками») способствуют выработке общего «чувства мы»: когда дети одновременно выполняют действия, их мозг синхронизируется, возникает групповая сплочённость. Это подтверждается исследованиями в области социальной нейронауки.

Согласно взглядам А. Адлера, социальный интерес — это способность интересоваться другими людьми и принимать в них участие. А. Адлер говорил о том, что можно видеть, как детям хочется, чтобы их обнимали, ласкали, трогали и хвалили. Природа наделяет нас потребностью или инстинктивным стремлением к физическому контакту, привязанностью и присоединению, что и является «социальным чувством». Для гармонизации межличностных взаимоотношений важно учить ребенка “видеть глазами другого, слышать ушами другого, чувствовать сердцем другого.

Гармонизацию межличностных отношений целесообразно начинать с комплекса игр «Общаемся руками» и «Общаемся спинками». Эти игры основаны на прикосновениях, они помогают соотносить человека с его тактильным образом, снимают тактильные барьеры, развивают умение выражать свои чувства и понимать чувства, а самое главное выравнивают эмоциональный фон класса.

В отличие от классических бесед о дружбе или коллективных творческих дел, тактильное взаимодействие действует на довербальном уровне. Устные наставления учителя («будьте добрее», «помогайте друг другу») часто не достигают цели, так как первоклассникам трудно перенести абстрактную норму в конкретную ситуацию. Тактильные же игры сразу дают позитивный опыт контакта: ребёнок чувствует тепло

другой ладошки, улыбается в ответ – и у него формируется положительная ассоциация с одноклассником без лишних слов. Это особенно важно для замкнутых или тревожных детей.

Тактильное взаимодействие осваивается детьми постепенно, и в каждом классе требуется разное время их проведения. Каждое занятие важно начинать с контакта ладошек. Сначала ладошки психолога касаются ладошек каждого ребенка. Затем дети встают напротив друг друга и начинают общаться ладошками, ладошки соприкасаются с любовью и нежностью. Важно просит детей сосредоточиться и почувствовать тепло ладошек. Заканчивается каждое занятие также контактом ладошек. Дети вместе с психологом встают в круг, берутся за руки и дарят своим прикосновением любовь, силу, хорошее настроение.

Педагогическая практика подтверждает: регулярные тактильные игры (2–3 раза в неделю по 5–7 минут) уже через месяц снижают конфликтность, формируют дружеские пары и улучшают атмосферу в классе. Важно, чтобы их проводил не только психолог, но и учитель – его авторитет усиливает эффект. Гармонизация отношений требует именно системы таких занятий, а не разовых мероприятий, что позволяет создать в классе атмосферу принятия и безопасности.

Таким образом, тактильное взаимодействие проходит очень эмоционально, дети играют в них с удовольствием большое количество раз. При систематических играх дети сами начинают в них играть на переменах. После тактильной игры эффективно играть в комплименты. Комплимент является коммуникативным феноменом. Он дает возможность почувствовать интерес к себе других людей. Играя в комплименты, важно учить детей обращать внимание на хорошие качества друг друга, видеть достоинства друг друга. Игра воспитывает интерес к другой личности, расширяет знания о качествах личности и гармонизирует взаимоотношения.

Список использованных источников:

ардышева, М. В. Процесс адаптации и межличностные отношения первоклассников / М. В. Бардышева — Текст : электронный // Образовательная социальная сеть nsportal.ru. —

альцева, И. Н. Методические рекомендации «Формирование межличностных отношений первоклассников» / И. Н. Мальцева. — Текст : электронный // Педагогическое сообщество Урок.рф. — URL : https://урок.рф/library/formirovanie_mezhlichnostnih_otnoshenij_pervoklassnik_072224.html (дата обращения : 11.05.2026).

едеральная образовательная программа начального общего образования : Федеральный закон от 18 мая 2023 г. № 372-ФЗ // Государственная система паровой информации : о

ф

едеральный государственный образовательный стандарт : Федеральный закон от 31.05.2021 № 287-ФЗ : с изм. и доп. ред. от 22.01.2024 // Государственная система паровой информации : официальный интернет-портал. — URL : https://fgos.ru/fgos/fgos-noo/ (дата обращения : 11.05.2026).

л

ь

н

ы

й

икова, Е. Б. Тактильное взаимодействие как средство гармонизация межличностных отношений младших школьников / Е. Б. Чикова. — Текст : электронный // Фестиваль педагогических идей «Открытый урок». Первое сентября. — URL :

Особенности развития коммуникативных навыков у детей дошкольного возраста

Гаськова Е.О., студентка,
Технический институт (филиал) СВФУ им. М.К. Аммосова
г. Нерюнгри

Научный руководитель:
к.п.н, доцент Мамедова Л.В.

Период дошкольного детства является важнейшим этапом в развитии коммуникативных навыков. Именно в это время закладываются основы эффективного взаимодействия, обмена информацией и понимания окружающих людей. В дошкольном возрасте дети учатся выражать свои потребности, договариваться со сверстниками в играх и устанавливать контакты со взрослыми. Это напрямую способствует их социальной адаптации и самостоятельности, активно тренируя речевые и поведенческие возможности.

Игнорирование особенностей развития коммуникативных навыков в дошкольном возрасте может привести к трудностям в установлении контактов, проблемам в обучении и снижению мотивации к взаимодействию. Большая часть детей сталкивается с этой проблемой, особенно на этапе формирования межличностных отношений.

Развитие коммуникативных навыков дошкольников входит в область социально-коммуникативного развития, установленного ФГОС дошкольного образования. В пункте 2.6 ФГОС ДО подчеркивается, что «социально-коммуникативное развитие направлено на усвоение норм и ценностей, принятых в обществе; развитие общения и взаимодействия ребенка со взрослыми и сверстниками; становление самостоятельности, целенаправленности и саморегуляции собственных действий» [1]. Поэтому для успешной реализации образовательной программы необходимо учитывать особенности развития общения в данном возрасте и применять соответствующие методы и приемы.

М. И. Лисина в своих исследованиях определяла общение как «взаимодействие двух или более людей, направленное на согласование и объединение их усилий с целью налаживания отношений и достижения общего результата» [2, с.9]. Л. С. Выготский отмечал, что «коммуникация — это не просто передача информации, но и важнейший процесс социального взаимодействия, в котором формируется сознание ребенка и его высшие психические функции» [3, с.248].

А. Н. Леонтьев описывал общение как «специфическую деятельность субъекта, обеспечивающую передачу социального опыта и смыслов от одного человека другому» [4, с.10].

Г. М. Андреева на основе структурно-функционального подхода выделила три взаимосвязанные стороны общения:

1) «коммуникативная сторона — обмен информацией между общающимися индивидами, включающий не только передачу данных, но и их понимание;

2) интерактивная сторона — организация взаимодействия между людьми, обмен действиями, основа для совместной деятельности;

3) перцептивная сторона — процесс восприятия и познания друг друга, на основе которого строятся симпатии и эмоциональная близость» [5, с.55].

Основной характеристикой коммуникативных навыков детей дошкольного возраста является их комплексность. К средствам реализации этих навыков относятся экспрессивно-мимические (взгляд, улыбка, мимика, жесты), предметно-действенные (совместные действия с предметами) и речевые средства (вербальные знаки для передачи сложных сообщений).

Таким образом, важной особенностью коммуникативных навыков в дошкольном возрасте является ее совместность.

На основе обобщения педагогического опыта и специалиста РФ и РС (Я) были выделены такие методы и приемы, как:

1) игровой (Л. А. Сливная, педагог – психолог первой квалификационной категории, МАДОУ «Детский сад № 4 «Солнечный лучик»», Калининградская область, г. Черняховск, РФ; Е. Е. Кузнецова, старший воспитатель высшей квалификационной категории, МДОУ «Детский сад комбинированного вида № 218», Саратовская область, г. Саратов, РФ; В. В. Шарова, воспитатель, МБДОУ «Детский сад общеразвивающего вида «Лесная сказка»», ХМАО – Югра, пгт. Талинка, РФ; А. И. Сабирова, воспитатель, МБДОУ «Детский сад общеразвивающего вида № 8» НМР РТ, Республика Татарстан, г. Нижнекамск, РФ; Т. А. Стампольская, воспитатель, МБДОУ Детский сад № 31 «Теремок»», ростовская область, г. Гуково, РФ; Д. С. Кириогло, воспитатель, МДОУ «Детский сад «Березонька»», г. Москва, РФ; О. А. Горелова, старший воспитатель, МБДОУ детский сад комбинированного вида № 7 «Золотая рыбка», Нижегородская область, г.о.г. Выкса, РФ, С. Ю. Бударгина, воспитатель, МБДОУ детский сад комбинированного вида № 7 «Золотая рыбка», Нижегородская область, г.о.г. Выкса, РФ; Е. Н. Тихонова, воспитатель, МДОУ «Детский сад № 101», Нижегородская область, г. Нижний Новгород, РФ; Н. Н. Яковлева, воспитатель, МАДОУ «Детский сад № 61», Республика Башкортостан, г. Стерлитамак, РФ; Н. М. Булатинская, воспитатель, МАДОУ детский сад комбинированного вида № 19 «Чебурашка», Мурманская область, г. Ковдор, РФ; А. В. Ежова, воспитатель, ГБДОУ «Детский сад № 87», г. Санкт – Петербург, РФ; Е. П. Юдина, воспитатель, МАДОУ «Детский сад № 382 «Кораблик»», Нижегородская область, г. Нижний Новгород, РФ; Ю. С. Касимова, воспитатель, МБДОУ «Детский сад № 4 «Солнышко» общеразвивающего вида Пограничного МО» Приморский край, пгт. Пограничный, РФ; О. А. Бабак, воспитатель, МБДОУ детский сад «Светлячок», Омская область, р.п. Москаленки, РФ; Т. Е. Дударева, воспитатель, МБДОУ «Детский сад № 11 «Дюймовочка»», Калужская область, г. Обнинск, РФ; О. В. Назарчук, воспитатель, МБДОУ Детский сад компенсирующего вида № 8, Краснодарский край, г. Ейск, РФ);

2) упражнения (Л. А. Сливная, педагог – психолог первой квалификационной категории, МАДОУ «Детский сад № 4 «Солнечный лучик»», Калининградская область, г.

Черняховск, РФ; Д. С. Кириогло, воспитатель, МДОУ «Детский сад «Березонька»», г. Москва, РФ);

3) диагностический (В. В. Шарова, воспитатель, МБДОУ «Детский сад общеразвивающего вида «Лесная сказка»», ХМАО – Югра, пгт. Талинка, РФ; А. И. Сабирова, воспитатель, МБДОУ «Детский сад общеразвивающего вида № 8» НМР РТ, Республика Татарстан, г. Нижнекамск, РФ; Н. В. Кругова, педагог – психолог, МКДОУ ЦРР – детский сад № 21, Воронежская область, г. Россошь, РФ);

4) творческий (А. И. Сабирова, воспитатель, МБДОУ «Детский сад общеразвивающего вида № 8» НМР РТ, Республика Татарстан, г. Нижнекамск, РФ; Е. Н. Тихонова, воспитатель, МДОУ «Детский сад № 101», Нижегородская область, г. Нижний Новгород, РФ; А. А. Убабытова, воспитатель, МДОБУ «Центр развития ребенка – Детский сад № 105 «Умка»», Республика Саха Якутия, г. Якутск, РФ; А. В. Москвитина, воспитатель, МБДОУ ЦРР – Д / с № 89 «Парус»», Республика Саха Якутия, г. Якутск, РФ; А. В. Черешнева, воспитатель высшей категории, МАДОУ Детский сад № 9, Липецкая область, г. Грязи, РФ);

5) беседа (Г. В. Адаева, воспитатель первой категории, МБОУ «СОШ с. Старый Искитим», Новосибирская область, с. Старый Искитим, РФ; Т. А. Стампольская, воспитатель, МБДОУ Детский сад № 31 «Теремок»», ростовская область, г. Гуково, РФ; Н. В. Кругова, педагог – психолог, МКДОУ ЦРР – детский сад № 21, Воронежская область, г. Россошь, РФ; Е. П. Юдина, воспитатель, МАДОУ «Детский сад № 382 «Кораблик»», Нижегородская область, г. Нижний Новгород, РФ);

6) предметно – развивающая среда (В. В. Шарова, воспитатель, МБДОУ «Детский сад общеразвивающего вида «Лесная сказка»», ХМАО – Югра, пгт. Талинка, РФ);

7) наглядный (В. В. Шарова, воспитатель, МБДОУ «Детский сад общеразвивающего вида «Лесная сказка»», ХМАО – Югра, пгт. Талинка, РФ; Т. Е. Дударева, воспитатель, МБДОУ «Детский сад № 11 «Дюймовочка»», Калужская область, г. Обнинск, РФ; О. А. Горелова, старший воспитатель, МБДОУ детский сад комбинированного вида № 7 «Золотая рыбка», Нижегородская область, г.о.г. Выкса, РФ, С. Ю. Бударгина, воспитатель, МБДОУ детский сад комбинированного вида № 7 «Золотая рыбка», Нижегородская область, г.о.г. Выкса, РФ);

8) ТРИЗ (В. В. Шарова, воспитатель, МБДОУ «Детский сад общеразвивающего вида «Лесная сказка»», ХМАО – Югра, пгт. Талинка, РФ);

9) проектная деятельность (А. А. Убабытова, воспитатель, МДОБУ «Центр развития ребенка – Детский сад № 105 «Умка»», Республика Саха Якутия, г. Якутск, РФ; Г. В. Адаева, воспитатель первой категории, МБОУ «СОШ с. Старый Искитим», Новосибирская область, с. Старый Искитим, РФ; Е. Н. Тихонова, воспитатель, МДОУ «Детский сад № 101», Нижегородская область, г. Нижний Новгород, РФ).

Таким образом, обобщив опыт работы воспитателей, педагогов и психологов РФ и РС (Я), мы приходим к выводу о том, что основными методами и приемами, направленными на развитие памяти у детей дошкольного возраста, являются: игровой метод, упражнения, диагностический, творческий, беседа, предметно – развивающая среда, наглядный, ТРИЗ и проектная деятельность.

Знание особенностей развития коммуникативных навыков в этом возрасте позволяет эффективно организовывать образовательный процесс и создавать условия для

полноценного социально – коммуникативного развития ребенка. Ключевую роль в этом процессе играют педагоги, которые должны создавать благоприятную среду для развития общения, предлагать разнообразные виды деятельности, стимулирующие взаимодействие со сверстниками и взрослыми.

Список использованных источников:

1. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования: Приказ Минобрнауки России от 17 октября 2013 г. № 1155 : ред. от 17 февраля 2023 г. // Контур. Норматив : справочно-правовая система. - URL : https://normativ.kontur.ru/document?moduleId=1&documentId=442993

2. Лисина, М. И. Проблемы онтогенеза общения / М. И. Лисина. – Москва : Педагогика, 1986. – 9 с.

3. Выготский. Л. С. Мышление и речь психологические исследования / Л. С. Выготский. – Москва : Соцэкгиз, 1934. – 248 с.

4. Леонтьев, А. А. Психология общения / А. А. Леонтьев. – Тарту : Картаслов, 1997. – 10 с.

5. Андреева, Г. М. Социальная психология / Г. М. Андреева. – Москва : Аспект Пресс, 2003. – 55 с.

Опыт практиков РФ и РС(Я) по применению деловой игры как средства развития коммуникации у учащихся начальных классов

Горячева В.О., студентка,
Технический институт (филиал) СВФУ им. М.К. Аммосова
г. Нерюнгри

Научный руководитель:
к.п.н., доцент Шахмалова И.Ж.

Актуальность опыта РФ и РС(Я) практиков подтверждается его прямой направленностью на решение острых образовательных задач – формирование коммуникативных компетенций, необходимых для обучения и жизни. Метод оказывается особенно мощным, когда, как в РС(Я), он укоренен в культурной специфике, превращаясь из технологии в органичную часть образовательной среды.

В процессе изучения психолого-педагогического опыта практиков РФ и РС(Я) нами был выявлен и систематизирован метод деловой игры направленный на формирование коммуникации младших школьников в педагогических технологиях (К. О. Казак, учитель начальных классов МБОУ СОШ № 6 Красноярского края, г. Боготол; Т. М. Михайленко, учитель начальных классов ГБОУ школы № 412 Петродворцового района Санкт-Петербурга имени М. А. Аветисяна, г. Санкт Петербург; Е. А. Абрамова, педагог ГАПОУ СО «Камышловский педагогический колледж» Свердловская область, г. Камышлов; Л. Н. Малогина, учитель начальных классов МОУ «СОШ им. Героя Советского Союза Сергеева П. Е., Саратовская область п. Учебный; Н. Н. Акулова, учитель начальных классов МБОУ «Лицей №101», Алтайский край г. Барнаул; Е. О.

Кушакова, учитель начальных классов частное учреждение общеобразовательная организация «Академический лицей имени М. В. Ломоносова», г. Москва; Л. К. Савосина, учитель начальных классов, ГБОУ СОШ № 2, Самарская область, с. Кинель-Черкассы; Н. В. Герасимова, учитель начальных классов. МБОУ «Средняя школа № 32», г. Дзержинск Нижегородской области; А. Д. Абдрахманова, учитель начальных классов ЧОУ «Газпром школа, Санкт-Петербург»; Н. В. Стругова, учитель начальных классов, Муниципальное бюджетное образовательное учреждение гимназия № 2, Ханты-Мансийский АО, п. Сургут; А. П. Степанова учитель начальных классов, МОБУ СОШ №5, г. Якутск; М. Н. Оконешникова учитель родного языка и литературы, МБОУ «Октемский научно-образовательный лицей имени Г. В. Егорова», Хангаласский улус, с. Чапаево; С. И. Алексеева, учитель начальных классов МБОУ «Сангарская СОШ № 1», РС(Я) «Кобяйский улус», п. Сангар; С. В. Сивцева, учитель русского языка и литературы МОБУ СОШ № 23, г. Якутск).

Рассмотрим опыт психологов более подробно:

Казак К. О., учитель начальных классов МБОУ СОШ № 6 Красноярского края, г. Боготол считает, что деловая игра является эффективным инструментом для целенаправленного формирования коммуникативных навыков у детей 7-11 лет. Деловые игры, построенные на сотрудничестве (например, «Конференция юных экологов», «Проект строительства города»), требуют от детей умения договариваться, распределять роли и обязанности, учитывать мнение партнера для выполнения общей задачи. Это формирует способность к согласованным действиям и преодолению конфликтов. Таким образом, систематическое использование деловых игр обеспечивает неформальное усвоение коммуникативных навыков, необходимых для дальнейшего обучения и социализации.

Михайленко Т. М., учитель начальных классов ГБОУ школы № 412 Петродворцового района Санкт-Петербурга имени М. А. Аветисяна, г. Санкт Петербург утверждает, что деловые игры для младших школьников (1-4 классы) направлены на развитие навыков общения, сотрудничества, принятия решений и сплочение коллектива через игровые ситуации. Например, игра «Редактор». Продуктивная (деловая) игра для младших школьников положительно влияет на развитие личностных качеств учащихся, поскольку, в первую очередь, она затрагивает все основные компоненты личностного развития: ценностно-смысловые ориентации, коммуникативные навыки, положительной «Я – концепция», мотивации учебной деятельности, внутренней позиции.

Абрамова Е. А., педагог ГАПОУ СО «Камышловский педагогический колледж» Свердловская область, г. Камышлов, говорит о том, что для младшего школьного возраста характерны яркость и непосредственность восприятия, легкость вхождения в образы. Деловая игра для ученика – это деятельность по добыванию и усвоению информации. Цель деловых игр – формирование коммуникативных универсальных учебных действий, коммуникативной активности посредствам деловых игр. Например, деловая игра «Интервью» целью которой является развитие коммуникативных качеств, и умения формулировать и отвечать на вопросы. У каждого члена группы по очереди, все желающие берут интервью. Задают вопросы. Каждому задают 5-7 вопросов. Отвечать в любой степени откровенности. А можно и в маске – будто не про себя.

Малогина Л. Н., учитель начальных классов МОУ «СОШ им. Героя Советского Союза Сергеева П. Е., Саратовская область п. Учебный. Лидия Николаевна в ходе проведения деловых игр на уроках в начальных классах поддерживается высокое эмоционально-интеллектуальное напряжение, участникам игры предоставляется возможность выбора своей роли, а сама игра оказывается, проникнута духом соревнования. Большой плюс в применении этой технологии, что дети с разным уровнем умственного развития могут активно принимать участие в этих играх, не чувствуя себя закрепощенными; например, слабоуспевающий по русскому языку и математике ученик может оказаться хорошим организатором, может распределить роли в игре, следить за ходом игры, быть хорошим помощником руководителю группы.

Акулова Н. Н., учитель начальных классов МБОУ «Лицей №101», Алтайский край г. Барнаул, утверждает что деловая игра – это форма обучения, в которой моделируются предметный и социальный аспекты содержания деятельности. Деловые игры, открывают широкие возможности для целенаправленного развития важнейших коммуникативных навыков у младших школьников. Например, игра «Магазин» требует от участников не только умения вести диалог между продавцом и покупателем, но и развивает навыки убеждения (покупатель хочет скидку, продавец ее обосновывает), умение договариваться и понимать потребности другого. Внедрение деловых игр в образовательный процесс младших школьников позволяет заложить прочный фундамент для развития у детей навыков эффективной коммуникации, критического мышления и умения строить гармоничные отношения с окружающими.

Кушакова Е. О., учитель начальных классов частное учреждение общеобразовательная организация «Академический лицей имени М. В. Ломоносова», г. Москва, убеждена: деловая игра – это мощный инструмент для развития коммуникативных навыков у младших школьников. Например, деловая игра «Путешествие в мир профессий» предлагает детям отправиться в увлекательное приключение, где каждый ученик становится исследователем. Дети могут примерить на себя роли пожарного, врача, строителя, учителя, космонавта и многих других. В процессе игры они узнают о том, какие навыки и знания необходимы для каждой профессии. Учитель выступает в роли наставника, направляющего ход игры, но не диктующего решения. Такой формат обучения способствует формированию у младших школьников умения слушать и слышать друг друга, аргументировать свою точку зрения, находить компромиссные решения.

Савосина Л. К., учитель начальных классов, ГБОУ СОШ № 2, Самарская область, с. Кинель-Черкассы, говорит о том, что в деловых играх нет ни победителей, ни проигравших. Поэтому деловые игры с успехом применяются в начальной школе. Любовь Константиновна рассказывает о деловых играх, которые успешно применяет в своей практике, например, «игра «Суд присяжных». В последний раз в «Суд присяжных» она играла с первоклассниками после того, как прочитали русскую народную сказку «Заюшкина избушка». Зайчик вместе с обвинителями излагали суть дела. Лисичка вместе с защитниками находили смягчающие обстоятельства в поступках героини. Далее судьи предлагали такое разрешение ситуации, которое помирило бы Лису с Зайцем, при этом никого не обидев, а также это решение должно устраивать обе стороны. Присяжные либо принимают решение

судей, либо предлагают свое. Такая игра учит ребят находить выход из конфликтных ситуаций, а также взаимодействию друг с другом.

Герасимова Н. В., учитель начальных классов. МБОУ «Средняя школа № 32», г. Дзержинск Нижегородской области убеждена, что деловая игра является мощным инструментом для развития коммуникативных навыков у младших школьников. Например, игра «Остров сокровищ» – это популярная командная деловая игра для детей, моделирующая поиск ресурсов и принятие решений в условиях ограниченности времени. Участники делятся на команды пиратов, проходят этапы, преодолевают препятствия и учатся взаимодействовать, чтобы найти «сокровище». Основные цели игры: командообразование, принятие решений, коммуникация. Игра эффективно развивает у детей критическое мышление, ответственность и умение работать в команде для достижения общей цели. Таким образом, деловая игра, способствует не только формированию базовых коммуникативных навыков, таких как умение вести диалог, задавать вопросы, отвечать, слушать, но и развивает более сложные аспекты общения: эмпатию, умение работать в команде, решать конфликты, отстаивать свою точку зрения и принимать чужую.

Абдрахманова А. Д., учитель начальных классов ЧОУ «Газпром школа, Санкт-Петербург», говорит о том, что деловая игра является одним из наиболее эффективных и действенных методов формирования коммуникативных навыков у детей младшего школьного возраста. Например, деловая игра «Покупатель и продавец» (магазин) – это интерактивное моделирование процесса купли-продажи для детей, развивающее навыки общения, финансовую грамотность и представление о профессиях. В ходе игры дети берут роли продавцов, кассиров, покупателей, охранников, учатся вежливому диалогу, расчетам и соблюдению правил поведения. Целью игры является знакомство с профессиями, умение классифицировать товары (продукты, игрушки), основы вежливости. Деловая игра способствует развитию эмпатии и умения работать в команде. Дети осознают, что только слаженная совместная работа, основанная на взаимопонимании и уважении, может привести к желаемому результату, что является бесценным уроком для формирования социально адаптированной личности.

Стругова Н. В., учитель начальных классов, Муниципальное бюджетное образовательное учреждение гимназия № 2, Ханты-Мансийский АО, п. Сургут, использует для формирования коммуникативных навыков младших школьников деловые игры. Например, «Детективные агентства» организуется в процессе реализации интеграционной темы «Число есть все!». Деловая игра рассчитана на 3 часа учебного времени. Ее реализация возможна в течение 2-3 учебных дней. Деловая игра позволяет учащимся погрузиться в мир исследования. Основной формой является коллективно – распределительная деятельность.

Степанова А. П. учитель начальных классов, МОБУ СОШ №5, г. Якутск, предлагает увлекательный и крайне эффективный инструмент для знакомства младших школьников с основами экономических отношений – деловую игру «Кочевое стойбище». Этот формат, рассчитанный на учеников 3-4 классов, мастерски имитирует процессы, лежащие в основе любого сообщества: от первобытных племен до современных государств. Разделение детей на «стойбища» – родовые общины – создает естественную социальную структуру, где каждый участник приобретает свою роль и ответственность.

Необходимость договориться, обменять, распределить обязанности между членами своего «стойбища» ставит каждого перед лицом задачи, требующей активного участия. Это мощный катализатор социализации и развития уверенности в себе.

Оконешникова М. Н. учитель родного языка и литературы, МБОУ «Октемский научно-образовательный лицей имени Г. В. Егорова», Хангаласский улус, с. Чапаево, поделилась опытом деловой игры Редакция детской газеты «Кэскил» для 2-3 классов. Внутри игрового сюжета естественным образом возникают потребность в диалоге: «журналисты» берут интервью у «героев», «редакторы» вносят правки, «верстальщики» согласовывают макет. Систематическое проведение таких игр формирует культуру делового общения: дети начинают использовать «волшебные слова» («как ты считаешь?», «спасибо за подсказку») не по указке, а как рабочий инструмент. Игровой подход, предложенный в «Редакции детской газеты «Кэскил»», удивительно гибок и может быть адаптирован для самых разных образовательных целей. Например, в рамках этой игры можно знакомить младших школьников с историей родного края, ведь подготовка номера к Ысыаху – это прекрасный повод для исследования традиций, обычаев, изучения биографий выдающихся земляков. Деловая игра «Редакция детской газеты «Кэскил» – это многогранный образовательный инструмент, способный в игровой форме развивать ключевые навыки: коммуникативные, аналитические, командные.

Алексеева С. И., учитель начальных классов МБОУ «Сангарская СОШ № 1», РС(Я) «Кобяйский улус», п. Сангар в рамках метода деловой игры разработала серию коротких игр-ситуаций для 1 класса «Быһаххатыын дьүүлэ» («Разговор по рации»), моделирующих общение в условиях помех. Например, один ученик («геолог на вышке») должен точно описать найденный «образец породы» второму («в лагере») через «зашумленную связь». Это упражнение, напрямую учит внятно излагать мысли, переспрашивать и уточнять, что является базой для всех дальнейших коммуникативных навыков. Моделирование помех, будь то «шум» в рации или иные искажения, заставляет детей не просто говорить, а говорить осмысленно, концентрируя внимание на ясности и точности передачи информации. Это закладывает фундамент для успешного решения любых коммуникативных задач в будущем.

Сивцева С. В., учитель русского языка и литературы МОБУ СОШ № 23, г. Якутск, подробно описывает деловую игру «Якутский торг» для 3-4 классов. Дети, выступая в ролях ремесленников, охотников и торговцев, учатся не просто обмениваться товарами, а вести переговоры, убедительно представлять свой «товар» (подделки из бисера, рисунки) и находить компромиссы. Сивцева С. В. отмечает, что деловая игра снимает страх перед публичным высказыванием, так как внимание сосредоточено на предмете торга, а не на самом ребенке. Также игра закладывает важные основы для развития социальных и коммуникативных навыков у младших школьников. Такое взаимодействие в безопасной игровой среде помогает им учиться справляться с фрустрацией, радоваться совместно достигнутому результату и строить позитивные отношения со сверстниками.

Из всего вышеперечисленного следует, что опыт практиков РФ и РС(Я) наглядно демонстрирует, что грамотно организованная и целенаправленная деловая игра способна не только оживить учебный процесс, но и заложить прочный фундамент для развития ключевых компетенций, необходимых в будущей жизни. Анализ результатов показывает, что применение деловых игр в начальной школе способствует развитию таких важных

коммуникативных аспектов, как умение слушать и слышать партнера, ясно и аргументированно выражать свои мысли, договариваться, находить компромиссы и работать в команде.

Список испльзованных источников:

1. Подборка деловых игр, направленных на развитие коммуникативных УУД у младшего школьника. [Электронный ресурс] Режим доступа : https://infourok.ru/podborka-delovyh-igr-napravlennyh-na-razvitie-kommunikativnyh-uud-u-mladshego-shkolnika-4530351.html (Дата обращения : 02.04.2026).
2. Практические разработки по теме «Деловая игра в начальной школе». [Электронный ресурс] Режим доступа : https://infourok.ru/masterklass-na-temu-delovie-igri-v-nachalnoy-shkole-408889.html (Дата обращения : 01.04.2026).
3. Продуктивная (деловая) игра для младших школьников. [Электронный ресурс] Режим доступа : https://school412spb.ru/obrazovanie/igra.pdf (Дата обращения : 29.03.2026).

Особенности разговорной речи

Губарева А.Н. студентка
Технический институт (филиал) СВФУ им. М.К. Аммосова
г. Нерюнгри

Научный руководитель:
ст. преподаватель Шпиллер Т.В.

Актуальность темы обусловлена динамичным развитием языка и его адаптацией к меняющимся социальным, культурным и технологическим условиям. Разговорная речь — наиболее подвижная часть языка, которая быстрее всего отражает изменения в обществе. Изучение ее особенностей важно для понимания процессов языковой эволюции, а также для разработки методик преподавания русского языка, где акцент делается на формирование коммуникативных компетенций. В условиях глобализации, распространения цифровых технологий и межкультурного взаимодействия разговорная речь становится полем для изучения влияния внешних факторов на язык. Разговорная речь — это функциональная разновидность языка, используемая в неформальном общении. Она реализуется преимущественно в устной диалогической форме при непосредственном общении речевых партнеров. Согласно последним исследованиям, около 70% учебных конфликтов и недопониманий связаны с языковыми особенностями. Федеральный государственный образовательный стандарт (ФГОС) подчеркивает необходимость развития коммуникативных компетенций, в том числе правильного и адекватного использования разговорной речи. Освоение ее особенностей способствует формированию культуры общения и успешной социальной интеграции учащихся.

В статье «Устная речь как семиотический объект» (1978) Б. М. Гаспаров подчеркивает, что «бытовая разговорная речь наиболее отчетливо реализует специфику устной коммуникации. Он противопоставляет устную и письменную формы речи, при этом снимает противопоставление спонтанной и не спонтанной речи. Исследователь

отмечает, что влияние формы речи на ментальную сторону речевого акта особенно велико. Разговорная речь является той частью языка, которая быстрее всего поддается изменениям, поскольку она напрямую зависит от практики общения, в отличие от литературного языка, который сохраняет стабильность и нормы. Особенно ярко эти изменения проявляются в молодежной среде, где активно используются новые слова и выражения, заимствованные из других языков, в том числе английского, а также в интернете и социальных сетях. Под влиянием глобализации и массовой культуры разговорный язык в значительной степени сближается с другими языками, что особенно заметно в крупных городах, где многонациональные и многокультурные сообщества взаимодействуют и обменяются лексикой» [1, с. 13].

В.В. Химик рассматривает разговорную речь как «одну из ключевых разновидностей национального русского языка. Его подход отличается широтой охвата: ученый предлагает собирательное понимание разговорной речи, включающее не только литературные разговорные единицы, но и элементы разной степени сниженности — от разговорно-литературных до просторечных, жаргонных и вульгарных, если они общеизвестны и общепонятны» [2, с. 17].

Есть разные особенности разговорной речи, такие как:

Коммуникативные особенности:

Спонтанность и неподготовленность — одна из базовых характеристик разговорной речи. Говорящий формирует высказывания непосредственно в процессе общения, без предварительной подготовки и обдумывания формулировок.

Неструктурированность проявляется в том, что речь не всегда следует четкой логике и последовательности. В ней возможны прерывания, повторы, вставки, самоисправления и уточнения — все это отражает естественный ход мысли в живом общении.

Экспрессивность и эмоциональность достигаются за счет активного использования эмоционально окрашенных слов, междометий, частиц. Большую роль в передаче смысла играет интонация: она может менять значение высказывания, подчеркивать важные моменты, выражать отношение говорящего.

Использование невербальных средств существенно дополняет и усиливает смысловую нагрузку устной речи. Жесты, мимика, взгляд, темп и ритм речи, паузы — все эти элементы становятся неотъемлемой частью коммуникации и помогают точнее передать намерения и эмоции говорящего.

Лексические особенности:

1) употребление общеупотребительных слов, а также жаргонизмов, просторечий, сленга, профессионализмов, диалектизмов;

2) семантические стяжения (например, «стиралка» — стиральная машина, «вечерка» — вечерняя газета);

3) перифразы (например, «дай чем писать» вместо «дай карандаш»);

4) удвоение слов с элементами приукрашивания («черный-пречерный»).

Фонетические особенности:

1) динамическая неустойчивость: изменение или потеря ударений, смена слогов;

2) редукция звуков, особенно безударных гласных;

3) нечеткое произношение, проглатывание концов слов и фраз.

Морфологические особенности:

1) преобладание местоимений и глаголов, редкое использование причастий и деепричастий;

2) специфическое использование падежных форм (чаще употребляются именительный и винительный падежи, чем родительный).

Синтаксические особенности:

1) преобладание коротких, простых предложений — это соответствует быстрому темпу и спонтанности общения;

2) неполные предложения и эллипсис (пропуск подразумеваемых элементов): например, «Пойдешь?» вместо «Ты пойдешь со мной?»;

3) инверсия — вынесение важного элемента высказывания в начало фразы для акцентирования внимания;

4) отсутствие сложных союзных конструкций и преобладание простых связей, часто с использованием союза «и» для перечисления или присоединения мыслей [3].

Проведенный теоретический анализ позволяет сделать вывод, что разговорная речь — динамичный и многогранный феномен, который отражает как универсальные языковые закономерности, так и специфику конкретного общества. Ее изучение позволяет проследить, как язык адаптируется к изменениям в культуре, технологиях и социальных практиках. Особое внимание сегодня уделяется лексическим изменениям, влиянию цифровых технологий и социальной дифференциации языка. Понимание особенностей разговорной речи важно не только для лингвистики, но и для педагогики, поскольку формирование коммуникативных навыков у учащихся напрямую связано с умением адекватно использовать разговорные формы языка разговорной речи в новых медиасредах и её влияния на литературный язык.

Список использованных источников:

1. Гаспаров, Б. М. Лекция «Синтаксис русского языка» / Б. М. Гаспаров. – Текст : электронный // Копилка уроков. - URL https://studfile.net/preview/7544501/ (дата обращения : 14.04.2026).

2. Химик, В. В. Большой словарь русской разговорной экспрессивной речи / В. В. Химик. - СПБ : Норинт, - 2004. - С. 17.

3. Москвин, В.П. Разговорный стиль как система / В. П. Москвин. – М. : Русская речь, - 2015. - № 4. - С. 37.

Просветительская деятельность педагога дошкольного образования: теоретические основы и практическая реализация

Долгих А. С., студентка
Технический институт (филиал) СВФУ им. М.К. Аммосова
г. Нерюнгри

воспитатель,

МДОУ ЦРР детский сад «Классика»

Научный руководитель:
к.п.н., доцент Мамедова Л. В

В современной системе дошкольного образования происходит существенная трансформация взглядов на взаимодействие детского сада и семьи. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования и Федеральная образовательная программа дошкольного образования ставят перед педагогами задачу не только развития и воспитания детей, но и активного психолого-педагогического просвещения родителей. Просветительская деятельность педагога дошкольного образования представляет собой систему мероприятий, направленных на повышение психолого-педагогической грамотности взрослых участников образовательного процесса, формирование у них адекватных представлений о возрастных особенностях детей, эффективных способах общения и воспитания. Актуальность данной проблематики подтверждается многочисленными научными исследованиями, поскольку, как справедливо отмечают О.В. Пустовойтова и Н.А. Ведешкина, «взаимодействие дошкольной образовательной организации и семьи как педагогическая проблема актуальна на протяжении многих лет, так как меняются поколения и, соответственно, взгляды на обучение и воспитание» [8]. В этих условиях педагог дошкольного образования выступает не просто транслятором знаний, но и координатором взаимодействия всех участников образовательных отношений.

Значительный вклад в разработку теоретических основ просветительской деятельности в дошкольном образовании внесла Ирина Юрьевна Иванова. В своей монографии «Современная просветительская деятельность в дошкольной образовательной организации: теория и практика» она раскрывает теоретические аспекты организации просветительской деятельности в ДОО, описывая процессы отбора, адаптации информации и современные способы просвещения родителей воспитанников [5]. Иванова подчеркивает, что эффективность просветительской деятельности напрямую зависит от того, насколько педагог учитывает актуальные запросы родителей и владеет современными способами подачи информации. Этот тезис перекликается с исследованиями А.Г. Гогоберидзе и В.П. Лазаренко, которые в своей работе «Проектирование программы просветительской деятельности с учетом актуальных представлений о детстве старших дошкольников и их родителей» доказывают необходимость предварительного изучения представлений родителей о детстве как феномене. Гогоберидзе и Лазаренко отмечают, что только при условии учета актуальных представлений родителей о развитии ребенка можно выстроить действительно эффективную просветительскую работу, отвечающую реальным потребностям семьи [4].

Теоретическое осмысление проблем просвещения родителей продолжается в работах коллектива авторов под руководством С.Н. Башиновой. В методических разработках по реализации программы просвещения родителей детей раннего и дошкольного возраста они предлагают системный подход к организации просветительской деятельности в дошкольной образовательной организации. Башинова, Хамитова и Латыпова акцентируют внимание на том, что «просветительская работа

должна носить непрерывный характер и включать как коллективные, так и индивидуальные формы взаимодействия с семьей» [6].

Важным аспектом просветительской деятельности является выбор эффективных форм и методов работы с родителями. Как показывают исследования О.В. Пустовойтовой и Н.А. Ведешкиной, традиционные формы взаимодействия (родительские собрания, консультации) уже не всегда отвечают современным требованиям. Родители становятся более занятыми, их ожидания от детского сада растут, поэтому на первый план выходят инновационные формы, которые делают процесс общения более эффективным и интересным. К таким формам авторы относят мастер-классы для родителей, совместные детско-родительские проекты, интерактивные родительские собрания в формате тренингов и деловых игр, а также использование цифровых технологий — чатов в мессенджерах, вебинаров и онлайн-консультаций. Особого внимания заслуживает использование такого информационного ресурса, как буклет. Как отмечают Т.В. Осипова, Л.Р. Герасимова и К.П. Протасова, «буклет является эффективным инструментом просвещения родителей в дошкольной образовательной организации, поскольку позволяет в компактной и доступной форме донести до родителей ключевую информацию, которую они могут сохранить и использовать в повседневной жизни» [7].

Практический опыт реализации просветительской деятельности в МДОУ д/с «Классика» (г. Нерюнгри) подтверждает теоретические положения, разработанные в научной литературе. В период производственной педагогической практики было проведено просветительское мероприятие для родителей на тему «Все начинается с семьи: ребенок и общество, культура общения». Актуальность мероприятия была обусловлена результатами первичной диагностики детей подготовительной группы, которая выявила у 20% детей высокий уровень тревожности, у 30% — недостаточную произвольность поведения, у 10% — завышенную самооценку. В ходе мероприятия, построенного в формате лекции-беседы с элементами интерактива, родители познакомились с возрастными особенностями детей 5–7 лет и признаками кризиса 6–7 лет, проанализировали различные стили семейного воспитания (авторитарный, демократический, попустительский, гиперопека) и их влияние на развитие личности ребенка, а также освоили базовые техники эффективного общения — активное слушание, «Я-сообщения» и без оценочной похвалы. Результаты мероприятия показали, что наиболее востребованным оказался практический блок, включающий упражнения на переформулирование фраз и ролевую игру «Типичная ситуация». Родители отметили, что конкретные примеры и возможность сразу применить полученные знания в упражнениях помогают им лучше усвоить материал и использовать его дома.

На основе теоретического анализа и практического опыта можно сформулировать ряд рекомендаций по организации просветительской деятельности педагога дошкольного образования. Во-первых, просветительскую работу необходимо планировать системно, включая в годовой план не менее 3–4 мероприятий для родителей и 2–3 для педагогов. Как подчеркивает И.Ю. Иванова, «…эпизодические мероприятия не дают устойчивого эффекта, необходима система, в которой каждое последующее событие опирается на результаты предыдущего» [5]. Во-вторых, следует учитывать запросы родителей, проводя предварительное анкетирование для выявления наиболее актуальных тем. В-третьих, необходимо использовать интерактивные формы работы, поскольку, как показывают

исследования, лекции «в одни ворота» малоэффективны — родители должны не просто слушать, но и делать, пробовать, обсуждать. В-четвертых, важно давать родителям конкретные инструменты, а не общие советы. В-пятых, необходимо обеспечивать родителей раздаточным материалом — памятками, буклетами, чек-листами, которые помогут применить полученные знания в повседневной жизни. Наконец, следует регулярно оценивать эффективность просветительской деятельности, собирая обратную связь от родителей и отслеживая динамику детского развития.

Таким образом, просветительская деятельность педагога дошкольного образования является неотъемлемой частью профессиональной работы, направленной на создание единого психолого-педагогического пространства «семья — детский сад». Научные исследования И.Ю. Ивановой, А.Г. Гогоберидзе, В.П. Лазаренко, С.Н. Башиновой, О.В. Пустовойтовой, Н.А. Ведешкиной, Ю.В. Бондарчук и других авторов убедительно доказывают, что систематическая просветительская работа позволяет повысить компетентность родителей в вопросах возрастной психологии, обучить их конкретным техникам эффективного общения, скорректировать неблагоприятные стили воспитания, снизить уровень тревожности у детей, сформировать адекватную самооценку и подготовить детей к школьному обучению в условиях психологического комфорта. Перспективными направлениями дальнейших исследований являются разработка онлайн-форматов просветительской работы (вебинары, видео-консультации), создание библиотеки памяток и буклетов по разным темам, а также изучение влияния просветительской деятельности на динамику детского развития в лонгитюдных исследованиях.

Список использованных источников:

1. Башинова, С. Н. Программа просвещения родителей детей раннего и дошкольного возраста : методические рекомендации / С. Н. Башинова, Р. Ф. Хамитова, Л. И. Латыпова. – Казань : ИПП ПО РАО, 2019. – 88 с.

2. Бондарчук, Ю. В. Взаимодействие семьи и детского сада как важное условие развития дошкольников / Ю. В. Бондарчук // Педагогическое мастерство : материалы XII Международной научной конференции. – Казань : Бук, 2019. – С. 45–48.

3. Вицлак, Г. Тест способности к обучению в школе : руководство по применению / Г. Вицлак ; пер. с нем. – М. : Педагогика, 2018. – 45 с.

4. Гогоберидзе, А. Г. Проектирование программы просветительской деятельности с учетом актуальных представлений о детстве старших дошкольников и их родителей / А. Г. Гогоберидзе, В. П. Лазаренко // Детский сад: теория и практика. – 2018. – № 5. – С. 6–15.

5. Иванова И. Ю. Современная просветительская деятельность в дошкольной образовательной организации : теория и практика : монография / И. Ю. Иванова. – М.: Инфра – М, 2020. – 156 с.

6. Лурия, А. Р. Методика «10 слов» / А. Р. Лурия // Хрестоматия по нейропсихологии : учебное пособие / под ред. Е. Д. Хомской. – М. : МГУ, 2017. – С. 120–125.

7. Осипова, Т. В. Буклет как информационный ресурс просвещения родителей в дошкольной образовательной организации / Т. В. Осипова, Л. Р. Герасимова, К. П. Протасова // Вопросы дошкольной педагогики. – 2021. – № 5 (42). – С. 31–34.

8. Пустовойтова, О. В. Инновационные формы просвещения родителей в дошкольном учреждении / О. В. Пустовойтова, Н. А. Ведешкина // Молодой ученый. – 2020. – № 47 (337). – С. 393–396.

9. Щур, В. Г. Методика «Лесенка» : диагностика самооценки дошкольников / В. Г. Щур // Психологическая диагностика. – 2019. – № 1. – С. 52–56.

10. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования : Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации № 1155 от 17 октября 2013 г. (с изменениями и дополнениями) – М. : Просвещение, 2014. – 32 с.

11. Федеральная образовательная программа дошкольного образования : Приказ Министерства просвещения Российской Федерации № 1028 от 25 ноября 2022 г. – М. : Просвещение, 2023. – 215 с.

О культуре речи

Долгова Е.В., студентка
Технический институт (филиал) СВФУ им. М.К. Аммосова
г. Нерюнгри

Научный руководитель:
к.псх.н., доцент Кобазова Ю. В.

Актуальность темы исследования обусловлена, во-первых, устойчивым падением общего уровня речевой культуры в эпоху цифровизации и клипового мышления; во-вторых, размыванием литературных норм под влиянием спонтанной интернет-коммуникации; в-третьих, необходимостью выработки эффективных механизмов сохранения языковых и этических стандартов в профессиональной и повседневной речи современного человека.

Понятие культуры речи традиционно соотносится с представлением о языковой норме — исторически сложившейся системе правил, регулирующих выбор языковых средств. Впрочем, эта система не статична. Исследования последних лет фиксируют активные процессы варьирования норм, особенно заметные в области акцентологии и лексической сочетаемости.

Стоит, однако, различать ошибку и вариант. Современная лингвистическая наука признаёт существование допустимых вариантов литературной нормы, которые сосуществуют в речевой практике образованных носителей языка. Так, орфоэпические словари последних изданий отмечают равноправие акцентных вариантов в словах «творо́г» и «тво́рог», «йо́гурт» и «йогу́рт». Здесь картина неоднородная: для части лексем вариативность обусловлена территориальными факторами, для других — профессиональной принадлежностью говорящих, для третьих — темпом речи и стилистическим регистром.

Проблематичным участком речевой практики остаётся грамматическая правильность. Исследование, выполненное на материале деловой корреспонденции 120 российских компаний в 2023–2024 годах, показало: ошибки в управлении (выбор падежной формы зависимого слова) встречаются в каждом пятом деловом письме. Типичные отклонения: «согласно приказа» вместо нормативного «согласно приказу», «оплатить за услуги» вместо «оплатить услуги», «уверенность в победу» вместо «уверенность в победе». Подобные нарушения свидетельствуют не столько о незнании правил, сколько о недостаточной сформированности языкового чутья, которое вырабатывается через систематическое чтение качественных текстов и осознанное отношение к собственной речи.

Особенно остро проблема стилевой дифференциации встала в цифровой среде. Интернет-коммуникация размывает границы между официальным и неофициальным общением: деловая переписка ведется в мессенджерах, научные дискуссии разворачиваются в социальных сетях, публичные заявления делаются через личные блоги. Исследование коммуникативных практик в корпоративной среде, проведённое в 2024 году, зафиксировало: 67% сотрудников российских компаний затрудняются определить уместный стиль общения при взаимодействии с руководством в рабочих чатах. [https://vc.ru/mango_office/1092329-kak-izmenyatsya-kommunikacii-sotrudnikov-rossiiskih-kompanii-na-rabote-v-2024-godu]

Здесь стоит сделать оговорку: функциональная гибкость речи не означает стилистической всеядности. Смешение стилей оправдано лишь в определенных коммуникативных ситуациях, например, в публицистике, где сочетание книжных и разговорных элементов создаёт эффект живого общения с читателем, или в рекламных текстах, где языковая игра служит привлечению внимания. Однако бесконтрольное смешение стилевых пластов приводит к речевой неряшливости и затрудняет понимание.

Значимым компонентом коммуникативной компетенции выступает владение речевыми жанрами. Каждая сфера общения выработала устойчивые формы организации речи: в деловой коммуникации - это приказ, служебная записка, протокол; в научной статья, доклад, рецензия; в бытовой — просьба, совет, комплимент, извинение. Незнание жанровых конвенций ведёт к коммуникативным сбоям. Анализ студенческих работ, проведённый на базе пяти российских вузов в 2023 году, показал: лишь 38% первокурсников способны правильно оформить заявление или объяснительную записку без предварительного образца [2].

Этическая составляющая культуры речи охватывает правила речевого поведения, регулирующие отношения между участниками коммуникации. Речевой этикет включает формулы приветствия и прощания, обращения, благодарности, извинения, поздравления — всё то, что обеспечивает бесконфликтное и комфортное общение. Соблюдение этикетных норм демонстрирует уважение к собеседнику и создаёт благоприятную атмосферу для взаимодействия.

Современная речевая практика фиксирует две разнонаправленные тенденции. С одной стороны, наблюдается упрощение этикетных формул: из обихода уходят развёрнутые формулы вежливости, характерные для речи предыдущих поколений («позвольте обратиться к вам с просьбой», «не откажите в любезности»), их заменяют лаконичные конструкции («можно попросить вас», «будьте добры»). С другой стороны,

актуализируется запрос на вежливость и тактичность качества, которые становятся конкурентным преимуществом в профессиональной сфере.

Важным показателем речевой культуры является богатство индивидуального словаря. Активный лексический запас образованного носителя русского языка оценивается в 10–12 тысяч слов, пассивный достигает 30–50 тысяч. Впрочем, это справедливо не для всех случаев: данные социолингвистических исследований указывают на существенный разброс показателей в зависимости от уровня образования, характера профессиональной деятельности, интенсивности читательских практик. Обеднение словарного запаса ведёт к однообразию речи, затрудняет точное выражение мысли, снижает воздействующий потенциал высказывания.

Формирование языковой личности процесс длительный, требующий систематической работы над речью. Ключевую роль здесь играет чтение художественной литературы, которое обогащает не только словарный запас, но и синтаксический строй речи, знакомит с образцами различных функциональных стилей, развивает языковое чутьё. Однако статистика читательской активности в России вызывает озабоченность: по данным Левада-Центра за 2024 год, регулярно читают художественные книги лишь 44% взрослого населения, причём среди молодёжи 18–24 лет этот показатель не превышает 31%.

Культура речи традиционно относится к компетенции образовательной системы. Впрочем, эта закономерность прослеживается не во всех отраслях с одинаковой эффективностью. Школьное обучение русскому языку сосредоточено преимущественно на орфографии и пунктуации, уделяя недостаточное внимание развитию устной речи, освоению функциональных стилей, формированию коммуникативных умений.

В высшей школе дисциплина «Русский язык и культура речи» включена в образовательные программы большинства направлений подготовки. Можно заметить, что эффективность этого курса во многом зависит от его встроенности в профессиональную подготовку. Когда обучение культуре речи оторвано от специфики будущей профессии, студенты воспринимают дисциплину как формальное требование учебного плана. Напротив, интеграция речевой подготовки в профильные курсы — например, обучение написанию деловых документов для менеджеров, аналитических записок для экономистов, технических описаний для инженеров — даёт устойчивый результат.

Особую роль в поддержании литературных норм играют СМИ и публичные коммуникаторы — журналисты, блогеры, медийные личности. Их речь служит образцом для широкой аудитории, формирует представления о допустимом и недопустимом в языковом выражении. К сожалению, данные по ряду регионов пока недостаточны для однозначного вывода, но заметна тенденция к размыванию языковых стандартов в масс-медиа: в погоне за вниманием аудитории журналисты нередко используют жаргонизмы, канцеляризмы, неоправданные заимствования, демонстрируя тем самым сомнительные речевые образцы.

Цифровые технологии открывают новые возможности для самостоятельного совершенствования речи. Онлайн-платформы предлагают курсы по культуре речи, риторике, деловым коммуникациям; справочно-информационные порталы (например, gramota.ru) обеспечивают оперативный доступ к словарям и консультациям по языковым вопросам; специализированные сервисы проверяют орфографию и пунктуацию,

выявляют стилистические погрешности. Однако эти инструменты эффективны лишь при осознанном отношении пользователя к качеству собственной речи и готовности затрачивать усилия на языковое самосовершенствование.

В заключении стоит заметить, что культура речи представляет собой интегральную характеристику языковой личности, отражающую уровень владения литературными нормами, коммуникативную гибкость и этическую зрелость говорящего. Современное состояние речевой культуры в российском обществе характеризуется противоречивыми тенденциями: при формальном росте образовательного уровня населения наблюдается снижение качества повседневной речевой практики, особенно в цифровой среде.

Основными факторами риска выступают сокращение читательской активности, доминирование визуальных форм коммуникации над вербальными, размывание стилевых границ в интернет-общении. Речь идёт не столько о катастрофическом падении грамотности, сколько о трансформации речевых приоритетов: функциональная эффективность вытесняет нормативную правильность, краткость ценится выше точности, эмоциональность — выше аргументированности.

Совершенствование речевой культуры требует комплексных усилий образовательной системы, профессиональных сообществ, медиасферы и самих носителей языка. Необходима переориентация языкового образования с усвоения правил на развитие коммуникативных умений, интеграция речевой подготовки в профессиональное обучение, формирование корпоративных стандартов делового общения, поддержка качественных речевых образцов в публичной коммуникации. Только системный подход, учитывающий изменившиеся условия речевой деятельности, способен обеспечить сохранение и развитие культуры речи как базового компонента национальной культуры.

Список использованных источников:

1. Введенская Л .А., Павлова Л. Г. Деловая риторика: учебное пособие для вузов. Ростов-на-Дону: Феникс, 2000. 512 с. Режим доступа:https://djvu.online/file/ruuf5AX82Oo2Z?ysclid=mnyjup5czl339384748

2. Ипполитова Н.А., Князева О.Ю., Савова М. Р. Русский язык и культура речи в профессиональной коммуникации // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Русская филология. 2024. № 2. С. 28–41. Режим доступа: https://elibrary.ru/item.asp?id=54216783 (дата обращения: 15.04.2026).

Стернин И. А., Шилихина К. М. Коммуникативная культура в современном обществе // Вопросы психолингвистики. 2023. № 4 (58). С. 112–127. Режим доступа:https://elibrary.ru/item.asp?id=55438921 (дата обращения: 15.04.2026).

Использование дидактических игр на уроках математики в начальной школе как средство формирования вычислительных навыков и развития познавательной активности младших школьников

Дружинина А.В., студентка,
Технический институт (филиал) СВФУ им. М.К. Аммосова
г. Нерюнгри

Научный руководитель:
к.п.н., доцент Мамедова Л.В.

В современном информационном обществе математическая грамотность является фундаментальным компонентом образования, лежащим в основе успешного обучения и личностного развития. Для младших школьников формирование прочных вычислительных навыков и развитие логического мышления становится одной из центральных задач начального образования. Использование дидактических игр на уроках математики на этом этапе — это не только способ отработки технических навыков счёта, но и создание условий для развития познавательных способностей, критического мышления и устойчивой учебной мотивации. Основной целью педагогической работы выступает переход от механического запоминания математических правил к осознанному, деятельностному усвоению математического содержания.

Младший школьный возраст характеризуется высокой пластичностью психических процессов, что создает благоприятную основу для целенаправленного формирования и коррекции математических умений. Использование игровых методов позволяет сделать процесс обучения математике увлекательным, снизить тревожность у детей с трудностями в усвоении абстрактного материала и создать положительный эмоциональный фон, что является ключевым для формирования отношения к математике как к интересной и доступной науке.

Согласно Федеральному государственному образовательному стандарту начального общего образования (ФГОС НОО), предметным результатом освоения основной образовательной программы является «формирование первоначальных представлений о математике как науке и о её роли в жизни человека, развитие вычислительных навыков, формирование логического мышления и пространственных представлений» [3]. Таким образом, использование дидактических игр напрямую связано с достижением планируемых образовательных результатов и требует систематической, методически обоснованной работы.

Математика как учебный предмет в начальной школе развивает у детей логическое мышление, пространственное воображение, вычислительные навыки и умение решать задачи. Л. С. Выготский отмечал, что «обучение должно опережать развитие, вести его за собой, формируя высшие психические функции» [1]. К. Д. Ушинский рассматривал игру как естественную форму деятельности ребёнка, настаивая на том, что «обучение в начальной школе должно строиться с опорой на игровые методы, так как игра для ребенка – действительность, и она гораздо интереснее той, которая его окружает» [4].

Исследования Д. Б. Эльконина в рамках теории развивающего обучения выделяет формирование учебной деятельности как главную задачу начальной школы. Он акцентировал внимание на том, что «дидактическая игра занимает промежуточное положение между свободной игрой дошкольников и учебной деятельностью, обеспечивая плавный переход от игровой мотивации к познавательной» [5]. А. М. Пышкало рассматривал игру как форму деятельности, в которой ребенок осваивает предметный мир, и подчеркивал, что «дидактическая игра позволяет сохранить структуру игровой деятельности, наполнив её содержанием, связанным с усвоением знаний и способов действий» [2].

Таким образом, теоретико-методологической основой использования дидактических игр на уроках математики является деятельностный и возрастной подходы, сочетающие игровую и учебную деятельность, занимательность и серьезное содержание.

Использование дидактических игр на уроках математики в 1-2 классах будет эффективным при системном применении следующих методов и приёмов, сгруппированных по ключевым направлениям:

1. Формирование вычислительных навыков: «Математическое лото», «Тюльпаны», «Гардероб», «Футбол», «Корзина с фруктами», «Игровой автомат», приём «Молчанка», игра «Посчитай кубики». Эти игры способствуют закреплению навыков сложения и вычитания, развитию умения соотносить пример с его ответом, автоматизации вычислительных операций.

2. Развитие логического мышления и состава числа: «Числовые домики», «Шины», «Найди лишнее число», «Живые числа», «Математические весы», «Накорми животных», «Найди число картинки». Данные приемы развивают умение подбирать слагаемые для получения заданной суммы, анализировать, сравнивать и классифицировать числа.

3. Формирование пространственных представлений и геометрических знаний: «Измерь предмет», «Танграм», «Найди фигуру», «Геометрическое лото», «Волшебные узоры». Эти игры развивают пространственное воображение, умение ориентироваться на плоскости, знание геометрических фигур и навыки измерения.

4. Развитие временных представлений и навыков работы с алгоритмами: «Часики», «Математические шаги», «Умное колесо», «Размышляшка с клоуном». Данные приёмы формируют умение определять время по циферблату, выполнять последовательные вычислительные действия по заданному алгоритму.

5. Формирование навыков денежных расчетов и сравнения чисел: «Монетки», «Ресторан», «Магазин», «Больше, меньше или равно». Игры учат выполнять денежные расчёты, сравнивать числа и выражения, используя знаки >, <, =.

6. Стимулирование познавательной мотивации: «Математическая раскраска», «Собери пазл», «Математический кроссворд», «Собери урожай», «Винни Пух». Эти игровые приёмы создают положительный эмоциональный фон, развивают внимание, мелкую моторику и интерес к математике через творческую и соревновательную деятельность.

Эти игры не только способствуют формированию математических представлений, но и развивают логическое мышление, пространственное восприятие и познавательный интерес детей.

Основные аспекты влияния систематического использования дидактических игр на уроках математики на развитие младшего школьника:

1. Когнитивное развитие. Выполнение игровых математических заданий совершенствует оперативную память, внимание, воображение и словесно-логическое мышление. Учащиеся учатся анализировать, сравнивать, выделять главное и делать выводы.

2. Развитие вычислительных навыков. Регулярное решение примеров в игровой форме способствует автоматизации навыков сложения и вычитания в пределах 20, формирует прочные вычислительные умения.

3. Эмоционально-личностное развитие. Игровая форма обучения снижает тревожность, связанную с трудностями усвоения абстрактного математического материала, формирует у детей чувство успеха и уверенности в своих силах.

4. Формирование метапредметных умений. Дидактические игры развивают умение работать по правилу, действовать по алгоритму, планировать свои действия, осуществлять самоконтроль и взаимоконтроль, что является универсальными учебными действиями (УУД).

5. Воспитание познавательной активности и интереса к математике. Систематическое использование игровых методов знакомит детей с математикой как с увлекательной наукой, расширяет представления о ее роли в жизни человека, закладывая основы для дальнейшего успешного изучения математики в основной школе.

Таким образом, целенаправленная работа по использованию дидактических игр на уроках математики оказывает комплексное положительное влияние на личность младшего школьника, выходя далеко за рамки учебного предмета «Математика».

Вовлечение младших школьников в разнообразную, творчески организованную игровую деятельность на уроках математики представляет собой стратегическую инвестицию в их дальнейшую академическую успешность и личностное становление. Доказано, что сформированные вычислительные навыки и развитое логическое мышление являются главными факторами, предотвращающими школьную неуспеваемость по математике. Превращение математики из учебной обязанности в увлекательное путешествие в мир цифр, фигур и закономерностей формирует у ребёнка уверенность в своих силах, познавательную активность и устойчивую внутреннюю мотивацию к учению.

В заключение можно констатировать, что системное и методически грамотное использование дидактических игр на уроках математики в начальной школе — это не просто одна из задач начального математического образования, а важнейшая основа всего последующего изучения математики, главный инструмент развития познавательных способностей и ключ к успешной самореализации ребёнка в будущем.

Список использованных источников:

1. Выготский, Л. С. Психология развития человека. – М. : Смысл ; Эксмо, 2004. – 1136 с.

2. Пышкало, А. М. Методика обучения математике в начальных классах / А. М. Пышкало. – М. : Педагогика, 1978. – 160 с.

3. Федеральная образовательная программа начального общего образования : Приказ Министерства просвещения РФ от 18 мая 2023 г. № 372 // Официальное опубликование правовых актов : официальный интернет-портал. – URL : http://publ

4. Ушинский, К. Д. Собрание сочинений: в 7 т. / К. Д. Ушинский. - М. : АПН РСФСР, 1949. - Т. 1. - 591 с.

5. Эльконин, Д. Б. Избранные психологические труды. – М. : Педагогика, 1989. – 560 с.

Использование занимательных игр и игровых приемов при обучении детей 3-4 лет различению геометрических фигур и формы предметов

Дрэгэнел А.Д., студентка,
Технический институт (филиал) СВФУ им. М. К. Аммосова
г. Нерюнгри

Научный руководитель:
к.п.н., доцент Шахмалова И. Ж.

Сенсорное восприятие – это фундаментальная когнитивная функция, играющая ключевую роль в познании, развитии и адаптации ребенка к окружающей среде. Восприятие формы является одним из связующих познавательных процессов в формировании мышления каждого ребенка.

Актуальность темы «Использование занимательных игр и игровых приемов при обучении детей 3-4 лет различению геометрических фигур и формы предметов» обусловлена важной ролью сенсорного воспитания в образовательном процессе и в общем умственном развитии дошкольника.

Активное формирование сенсорных эталонов и освоение форм происходит именно в младшем дошкольном возрасте, что непосредственно влияет на способность ребенка анализировать окружающую действительность, усваивать новую информацию и применять полученные знания о предметах на практике. Именно поэтому так важно уделять особое внимание сенсорному развитию и использованию игровых методов в этот период.

Сенсорное развитие, включающее знакомство с геометрическими фигурами, входит в область познавательного развития детей младшего дошкольного возраста, установленной Федеральной образовательной программой дошкольного образования. Согласно Федеральной образовательной программе дошкольного образования (далее - ФОП ДО), утвержденной приказом Министерства просвещения Российской Федерации от 25 ноября 2022 г. № 1028 (зарегистрирован Министерством юстиции Российской Федерации 28 декабря 2022 г., регистрационный № 71847), в содержании образовательной области «Познавательное развитие» для детей 3-4 лет гласит, что педагог должен способствовать формированию умений: «различать и называть геометрические фигуры (круг, квадрат, треугольник) и формы предметов, использовать сенсорные эталоны в продуктивных видах деятельности;»[https://ds-karusel-yuzhnosaxalinsk-r424.gosweb.gosuslugi.ru/netcat_files/userfiles/Prikaz_Minprosvescheniya_Rossii_ot_25.11.2022_N_1028_FOP.pdf].

В связи с этим, для успешной реализации образовательной программы необходимо учитывать возрастные особенности восприятия детей 3-4 лет, а также использовать занимательные игровые приемы, способствующие эффективному усвоению материала.

Освоение геометрических форм — это важный аспект познавательного процесса малышей, который играет ключевую роль в формировании логического мышления. Восприятие формы представляет собой сложный психологический процесс, который включает в себя зрительное обследование, тактильное изучение и словесное обозначение. В младшем дошкольном возрасте, когда дети только начинают осваивать сенсорные

эталоны, их восприятие находится в стадии активного развития, что неразрывно связано с ведущим видом деятельности — игрой.

В этом возрасте происходит значительный скачок в развитии наглядно-действенного мышления. Дети начинают осваивать формы не через абстрактные объяснения, а через практические манипуляции с предметами: наложение, прикладывание, сортировку. Наиболее эффективным для детей 3-4 лет является использование предметно-дидактических игр, рамок-вкладышей и строительного материала, которые помогают лучше усваивать информацию в естественной и увлекательной форме.

В этом возрасте происходит значительный скачок в развитии наглядно-действенного мышления. Дети начинают осваивать формы не через абстрактные объяснения, а через практические манипуляции с предметами: наложение, прикладывание, сортировку. Наиболее эффективным для детей 3-4 лет является использование предметно-дидактических игр, рамок-вкладышей и строительного материала, которые помогают лучше усваивать информацию в естественной и увлекательной форме.

Прежде всего, он отмечал преобладание предметно-манипулятивной деятельности. Дети 3-4 лет легче запоминают форму предмета, если они могут его потрогать, обвести пальцем контур, попытаться вставить в соответствующее отверстие. Поэтому в образовательном процессе важно использовать объемные игровые пособия, блоки и дидактические игрушки.

Л. А. Венгер также подчеркивал непроизвольный характер внимания у младших дошкольников. Дети усваивают геометрические фигуры тогда, когда им интересно, когда это эмоционально значимо и включено в сюжет занимательной игры (например, «помоги зайчику найти круглую дверцу»). [1]

Произвольное внимание и способность осознанно анализировать форму начинают развиваться постепенно, и их формирование является важной задачей игрового обучения. Вместе с тем, Л. А. Венгер отмечал постепенное развитие связи между зрительным образом фигуры и словом. Дети начинают не только находить нужную форму, но и называть ее. Л. А. Венгер также подчеркивал влияние эмоций на процессы познания. Эмоционально окрашенные игровые ситуации запоминаются детьми гораздо лучше, чем сухие инструкции. Поэтому важно создавать в процессе обучения позитивную атмосферу, использовать сюрпризные моменты и игровые приемы. [1]

Алексей Николаевич Леонтьев в своих трудах по психологии игры, в свою очередь, рассматривал игру как ведущую деятельность, обусловливающую развитие психики ребенка. По мнению ученого, под влиянием игровой деятельности ребенок приобретает новые формы ориентировки в свойствах предметов, которые не просто усложняются со временем, а становятся фундаментом для всего последующего интеллектуального развития.

Также А. Н. Леонтьев считал, что для ребенка дошкольного возраста именно игровая мотивация является тем самым двигателем, который позволяет превратить скучную учебную задачу (например, сортировку фигур) в осмысленное и увлекательное действие, определяющее успешность обучения.

По мнению Льва Семеновича Выготского, освоение культурного опыта (к которому относятся и геометрические формы как общепринятые эталоны) формируется в процессе взаимодействия ребенка с окружающей средой и взрослым. Игра, по утверждению Льва Семеновича, создает «зону ближайшего развития ребенка». В игре ребенок всегда выше своего среднего возраста, выше своего обычного повседневного поведения; он в игре как бы на голову выше самого себя [2].

ТОдин из ключевых аспектов концепции Л. С. Выготского — это использование «орудий» или знаков. В контексте нашей темы геометрические фигуры выступают именно такими культурными знаками-эталонами, с помощью которых ребенок учится классифицировать предметы окружающего мира. Л. С. Выготский рассматривал игру не просто как развлечение, но и как явление, в котором ребенок переходит от спонтанного восприятия предметов к осознанному использованию сенсорных эталонов.

Леонид Абрамович Венгер, Алексей Николаевич Леонтьев и Лев Семенович Выготский имеют свои глубокие убеждения насчет роли игры в познавательном развитии младших дошкольников. Л. А. Венгер подчеркивал важность практического обследования форм и активного использования дидактических игр-манипуляций для формирования сенсорных эталонов. А. Н. Леонтьев, опираясь на теорию деятельности, выделял игру как смыслообразующий процесс, где интерес к игровому сюжету заставляет ребенка концентрироваться на форме и свойствах предметов.

Л. С. Выготский, в свою очередь, через понятие «зона ближайшего развития» подчеркивал важность совместной игры со взрослым. Он считал, что именно взрослый вводит правило игры и знакомит с эталонами (круг, квадрат, треугольник), стимулируя формирование новых психических функций. [2]

Таким образом, все три автора сходились во мнении о том, что процесс обучения различению форм у детей 3-4 лет немыслим без занимательной игры. Они подчеркивали важность учета игровых и возрастных особенностей в образовательном процессе для успешного умственного развития малышей.

Вывод, следующий из анализа взглядов этих выдающихся психологов, заключается в необходимости использования разнообразных методик занимательных игр и предметно-практических приемов, направленных на развитие различных видов восприятия — зрительного, осязательного и двигательного. Дидактические игры, содержащие яркие объемные формы, эмоционально насыщенные сюжеты, а также игры-вкладыши и сортеры, требующие визуального соотнесения предметов и запоминания их контуров, способствуют эффективному освоению сенсорных эталонов у детей младшего дошкольного возраста. Важно также помнить о роли взрослого, который организует и направляет игровую деятельность, помогая ребенку выделять свойства предметов, называть геометрические фигуры и осваивать новые способы обследования форм.

Также следует отметить, что в этом возрасте дети активно используют свое наглядно-действенное мышление в процессе игры. Занимательные игровые приемы способствуют не только различению геометрических фигур, но и формированию других когнитивных навыков. Различные настольные дидактические игры, строительные наборы и подвижные задания, требующие сортировки фигур, нахождения пары или подбора детали к нужному отверстию, стимулируют познавательную активность и улучшают способность к сенсорному анализу.

Однако стоит отметить, что не все дети осваивают геометрические формы с одинаковой скоростью. У некоторых малышей могут наблюдаться трудности с распознаванием или называнием фигур, которые могут быть связаны с индивидуальными особенностями восприятия, уровнем активности, а также с методами обучения. Поэтому важно использовать разнообразные предметно-игровые подходы к обучению, учитывающие интересы и способности каждого ребенка. Взаимопонимание, мягкое поощрение и поддержка со стороны родителей и воспитателей играют ключевую роль в этом процессе.

В заключение, обучение детей 3-4 лет различению геометрических фигур и формы предметов — это многогранный процесс, который требует взвешенного подхода и внимания. Создание благоприятной развивающей предметно-пространственной среды, разнообразие занимательных игровых методов обучения и поддержка со стороны взрослых способствуют максимизации познавательного потенциала каждого ребенка и формированию у него необходимых навыков для успешного интеллектуального роста. Развивая сенсорное восприятие через игру, мы закладываем основы для успешной учебной деятельности и всестороннего развития ребенка в будущем.

Список использованных источников:

1. Венгер, Л. А. Воспитание сенсорной культуры ребенка от рождения до 6 лет: Книга для воспитателя детского сада / Л. А. Венгер, Э. Г. Пилюгина, Н. Б. Венгер и др. — М.: Просвещение, 2019. — 144 с.

2. Выготский, Л. С. Вопросы детской психологии / Л. С. Выготский. — СПб.: Питер, 2021. — 224 с.

3. Запорожец, А. В. Избранные психологические труды: В 2-х тт. Т. 1: Психическое развитие ребенка / А. В. Запорожец. — М.: Директ-Медиа, 2013.

4. Запорожец, А. В. Избранные психологические труды: В 2-х тт. Т. 1: Психическое развитие ребенка / А. В. Запорожец. — М.: Директ-Медиа, 2013.

5. От рождения до школы. Примерная общеобразовательная программа дошкольного образования / Под ред. Н. Е. Вераксы, Т. С. Комаровой, Э. М. Дорофеевой. — М.: Мозаика-Синтез, 2023.

6. Пиаже, Ж. Психология интеллекта / Ж. Пиаже. — М.: Питер, 2017.

7. Помораева, И. А., Позина, В. А. Формирование элементарных математических представлений у дошкольников (2-4 года) / И. А. Помораева, В. А. Позина. — М.: Мозаика-Синтез, 2018.

8. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 № 273-ФЗ (с изм.)

9. Федеральная образовательная программа дошкольного образования (ФОП ДО), утвержденная приказом Министерства просвещения РФ от 25 ноября 2022 г. № 1028.

10. Хохрякова, Ю. М., Макарова, Н. П., Павлова, О. А. Сенсорное развитие детей раннего и дошкольного возраста: методическое пособие / Ю. М. Хохрякова и др. — М.: Сфера, 2016.

Связная речь дошкольников с задержкой психического развития (ЗПР)

Жабон Р Б., студентка,
Технический институт (филиал) СВФУ им. М.К. Аммосова
г. Нерюнгри

учитель дефектолог
ГКУ РС(Я) РДСДСО
п. Серебряный бор

Научный руководитель:
ст. преподаватель, Шпиллер Т. В.

Связная речь представляет собой сложную форму речевой деятельности. От нее зависит и полнота познания окружающего мира, и успешность обучения в школе, и развитие личности в целом.

Особенно актуальной становится эта проблема по отношению к детям с задержкой психического развития, так как становление связной речи у таких детей осуществляется замедленными темпами и характеризуется определёнными качественными особенностями. Дети с задержкой психического развития довольно длительное время задерживаются на этапе вопросно-ответной форме речи. Переход же к самостоятельному связному высказыванию очень труден для этих детей и во многих случаях затягивается вплоть до старших классов. В процессе актуализации связной речи дети с задержкой психического развития нуждаются в постоянной стимуляции со стороны взрослого, в систематической помощи, которая оказывается либо в форме вопросов, либо в подсказке. Более лёгкой для усвоения является ситуативная речь, то есть с опорой на наглядность, на конкретную ситуацию.

Федеральный государственный образовательный стандарт (ФГОС) стандарты для дошкольного образования (приказ Минобрнауки России от 17.10.2013 N 1155 с изм. доп. от 21.01.2019 г), содержание программы должно обеспечивать физическое и психическое развитие детей в различных видах деятельности и охватывать следующие структурные единицы, представляющие определенные направления обучения и воспитания детей «социально-коммуникативное развитие; познавательное развитие; речевое развитие; художественно-эстетическое развитие; физическое развитие) для детей с ограниченными возможностями здоровья, включая рекомендации по созданию условий для их эмоционального благополучия» [5].

Одна из проблем, с которой могут столкнуться дошкольники с ЗПР, овладении коммуникативными навыками полноценного высказывания. Таким образом, одной из ключевых задач в современной коррекционной педагогике является развитие связной речи у детей с задержкой психического развития, поскольку связность высказывания представляет собой наиболее сложную форму речевой деятельности. Формирование связной речи является первоочередным и важнейшим условием для полноценного развития ребенка. При нормальном психофизическом развитии к концу дошкольного возраста ребенок должен обладать обширным словарным запасом, иметь навыки

словообразования и словоизменения, а также правильно произносить звуки и осуществлять фонематические процессы.

Данному вопросу посвящены исследования таких ученых, как С.Л. Рубинштейн, Н.А. Головань, Т.А. Власовой, Л.С. Выготского, В.П. Глухова, Н.И. Жинкина, А.Г. Зикеева, Н.В. Серебряковой, Е.С. Слепович и многих других.

Выдающийся советский лингвист А.Н. Гвоздев писал: «развитие детской речи играет огромную роль в жизни ребенка. Она представляет собой известное высказывание, сообщение, является орудием мышления и общения…» [2, С. 56]. Встречаются дети, у которых присутствует задержка психического развития, что задерживает формирование каждого из компонентов языковой системы: фонетики, лексики, грамматики. У детей с ЗПР отмечаются значительные трудности при овладении связной монологической речью, что обуславливается особенностью усвоения ими системы родного языка.

О.И. Соловьева, А.М. Бородич, Ф.В. Сохин «разработали ряд методик по развитию речи детей старшего дошкольного возраста. Но, учитывая особенности детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития: дефектное произношение звуков, бедный словарный запас, неумение согласовывать слова в предложении, зачастую нарушение произвольного внимания и памяти, низкий уровень наглядно-действенного мышления, учителям-дефектологам и воспитателям, работающим с такими детьми, необходимо проводить специально организованную работу по развитию у них связной монологической речи» [3].

«Связной речью называется такая речь, которая включает в себя все аспекты предметного содержания. При этом, содержание будет логичным, понятным, последовательным, точным и правильно построенным грамматически. Смысловое и структурное целое будут общими, объединенными между собой грамматически правильно построенными предложениями» [1].

Для связной речи детей с ЗПР они неосознанно и непроизвольно строят речевые высказывания, мысли которых перебиваются лишними суждениями и умозаключениями. Конструкция предложений достаточно проста. При этом все высказывания характеризуются рядом ошибок, к которым принято относить: нарушение порядка слов, отсутствие согласования частей речи между собой, замена высказывания простым перечисления лексем, соответствующих иллюстрации. Данные недостатки возможно обнаружить и в спонтанной речи детей. Стоит отметить, что в монологической речи они проявляются чаще и ярче, что свидетельствует об отставании в формировании грамматического строя речи.

Н.И. Жинкин считает, что именно «на стыке двух предложений лежит то зерно, из которого развивается текст», так как переход от одной мысли к другой составляет логическую основу текста. Такую связь между предложениями обеспечивают определённые языковые средства, рассмотрение которых и составляет особый аспект темы «Связная речь» [4, с. 145].

В научной литературе М.М. Алексеева и Б.И. Яшина определяют связную речь как детальное выражение, обладающее значимым содержанием, применяемое в процессе коммуникации для обеспечения взаимопонимания. В то же время Ф.А. Сохина интерпретирует связную речь как обширное объяснение, характеризующееся логичностью, точностью, последовательностью и соблюдением грамматических норм.

Все вышесказанное позволяет сделать вывод о том, что преодоление недостатков развития связной речи у детей дошкольного возраста с ЗПР требует длительного специально организованного коррекционного воздействия, включающее комплекс коррекционных мероприятий, направленных на формирование компонентов языковой системы, коммуникативной и регулирующей функции речи.

Список использованных источников:

лексеева, М. М. Яшина В.И. Теория и методика развития речи детей / М. М. Алексеева. - М. : Академия, 2013. – 448 с.

2. Гвоздев, А. И. Вопросы изучения детской речи / А. Н. Гвоздев. – М.: Просвещение, 1961. – 253 с.

3. Ельцова, О. М. Организация полноценной речевой деятельности в детском саду / О. М. Ельцова. СПб. : Детство-Пресс, 2005. - 146 с.

4. Зикеев, А. Г. Развитие речи учащихся специальных (коррекционных) учреждений: учебное пособие для студентов высших педагогических учебных заведений / А. Г. Зикеев. – М.: Владос, 2000. – 200 с.

5. ФГОС Дошкольное образование: Приказ Минобрнауки России 17.10.2013 № 1155 : с изм. доп. от 21.01.2019 г. // Официальный интернет портал. - URL :

Проблемы формирования речевой культуры у молодежи

Иевлева А. Н., студентка,
Технический институт (филиал) СВФУ им. М. К. Аммосова
г. Нерюнгри

Научный руководитель:
ст. преподаватель, Шпиллер Т. В.

Актуальность исследования заключается в том, что на сегодняшний день остро стоит вопрос формирования профессиональной речевой культуры молодежи.

Проблемы культуры речи молодого поколения и состояние речевой культуры современного общества в целом волнуют сегодня многих ученых. Как отмечают исследователи, «состояние русской речи, особенно речи молодежи, вызывающее глубокую озабоченность не только у лингвистов и преподавателей-филологов, с очевидностью свидетельствует о нравственном неблагополучии общества, о снижении интеллектуальной планки, о неготовности многих вчерашних школьников к получению полноценного образования» [3, с. 5]. Поэтому в современных условиях проблемы формирования речевой культуры приобретают особую актуальность.

Речевая культура – это показатель общей культуры человека, его интеллектуального развития. Как и другие слагаемые культуры, она прививается, воспитывается и требует постоянного совершенствования. Знание родного языка, норм его употребления — это не только признак культурного развития человека, но и условие

его успешной деятельности в самых разных сферах жизни. Недостаточная речевая культура заметно снижает рейтинг, может пагубно сказаться на карьере.

Важно понимать, что речевая культура – это не просто набор правил грамматики и пунктуации, а глубокое владение языком, позволяющее не только точно, но и образно, убедительно доносить свои идеи. Она является важнейшей частью общей, индивидуальной, профессиональной культуры личности. Человек с развитой речевой культурой обладает не только грамматической правильностью, но и умением чувствовать нюансы языка, подбирать наиболее точные и выразительные слова, строить логичные и убедительные высказывания. Это позволяет ему не только успешно общаться, но и формировать собственное мнение, отстаивать свои убеждения и оказывать позитивное влияние на окружающих.

Одним из условий становления личности является совершенствование речевой культуры, в процессе которого формируется мировоззрение, развивается эстетический вкус, повышается уровень внутренней культуры, в том числе и культуры речи.

Во многих работах сегодня фиксируется низкий уровень культуры речи молодого поколения. Среди причин, определяющих необходимость совершенствования речевой культуры, лингвисты называют «узкий кругозор обучающихся, отсутствие гибкости мышления, низкую культуру речи, неумение четко, грамотно формулировать свои мысли, отсутствие потребности в самообразовании и самовоспитании».

Необходимо признать, что влияние средств массовой информации, интернета и социальных сетей на речевую практику молодежи. С одной стороны, они предоставляют доступ к огромному объему информации и разнообразным формам языкового выражения, с другой – способствуют распространению упрощенных, зачастую некорректных речевых моделей, жаргонизмов и англицизмов, перенасыщенное клишированными выражениями, сленгом и некорректными формами общения, оказывает значительное влияние на формирование языковых предпочтений подрастающего поколения.

Отсутствие должного внимания к изучению и применению норм литературного языка в образовательных учреждениях, а также недостаточная роль семьи в привитии речевой культуры, приводят к тому, что многие молодые люди испытывают трудности в выражении своих мыслей, аргументации своей позиции и построении конструктивного диалога, которые могут вытеснять богатство и выразительность русского языка. Поэтому критическое осмысление получаемой информации и осознанный выбор языковых средств становятся ключевыми навыками для современного молодого человека.

К причинам отрицательных явлений в речевой практике ученые еще относят влияние неграмотной речи лиц, имеющих авторитет в обществе (политиков, артистов, спортсменов, телеведущих), доверие населения к печатному слову (привычка рассматривать все напечатанное и сказанное по телевидению как образец нормы), неуважение к адресатам речи, к гуманитарной науке, пренебрежение к родному языку и мн. др.

По мнению Л. И Скворцова овладение литературной речью и ее нормами – это «первая, низшая ступень освоения литературного языка», «программа средней школы и предполагает в общем виде привитие навыков правильной речи» [3]. Правильность речи является, в сущности, предметом школьного обучения. Но речевая культура заключается

не только в следовании нормам языка. Она предполагает умение найти точное средство для выражения своей мысли, наиболее доходчивое и наиболее уместное.

Д. В. Васев [1] выделяет тесную связь культуры чтения с культурой речевой деятельности и культурой личности в целом. Культура речевой деятельности, подчиняет технику произнесения слов и говорения творческой воле говорящего, – происходит формулирование мыслей в момент произнесения, высказывания. Культура речи влияет не только на отбор нужных слов, но и базовых знаний, которые впоследствии используются подсознательно (а для этого в долговременной памяти должен быть достаточный запас слов и конструкций, образовавшийся в процессе чтения литературы и практики говорения).

Таким образом, в условиях современных реалий умение говорить грамотно, ясно и четко выражать свои мысли, воздействовать на слушателя, правильно понимать собеседника, способность вести диалог в разных ситуациях речевого общения - все это не только показатели уровня развития культуры личности, но и маркеры профессиональной пригодности специалистов различных профессий.

Вывод

Формирование профессиональной и общей речевой культуры молодежи— это важная задача, затрагивающая не только лингвистическую сферу, но и социально-культурное развитие общества в целом. Решение этой задачи требует системных мер на уровне семьи, образования, СМИ и государственной политики, чтобы сохранить богатство русского языка и обеспечить успешную социализацию и профессионализацию молодого поколения.

Список использованных источников:

1. Васёв, Д. В. Культура чтения как средство формирования речевой деятельности / Д. В. Васёв // Научные исследования. – 2020. – С. 44-53.

2. Козырев В.А., Черняк В.Д. Языковое образование и языковая личность // Вестник Герценовского университета. 2008. №1. С.30-36.

3. Скворцов Л.И. Экология слова, или Поговорим о культуре русской речи. – М.: Просвещение, 2009. – 208 с.

Эвфемизмы в профессиональной речи дефектолога: коммуникативные риски и педагогическая целесообразность (на примере детей с задержкой развития)

Илларионова М. А., студентка,
Технический институт (филиал) СВФУ им. М. К Аммосова
г. Нерюнгри

Научный руководитель:
ст. преподаватель, Шпиллер Т. В.

Актуальность исследования заключается в том, что современная система специального и инклюзивного образования в России переживает период активной

трансформации. Расширение практики инклюзии, внедрение Федеральных государственных образовательных стандартов для детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) и увеличение числа детей с задержкой психического развития (ЗПР) в общеобразовательной среде ставят перед дефектологами новые профессиональные и этические задачи. Одной из ключевых становится проблема выбора адекватных языковых средств при номинации нарушений развития. В этих условиях эвфемизмы, с одной стороны, рассматриваются как инструмент гуманизации и дестигматизации, с другой — как источник терминологической неопределенности, затрудняющей диагностику и коррекционную работу.

Основная часть. В статье анализируются случаи употребления эвфемизмов в устной и письменной речи специалистов, работающих с детьми с задержкой психического развития (ЗПР). Рассматриваются наиболее частотные эвфемистические замены («особые дети», «дети с особыми образовательными потребностями», «темповая задержка»), их функции и последствия для диагностической и коррекционной работы. На основе анализа теоретических источников и зарубежных исследований последних лет показано, что избыточная эвфемизация может приводить к размыванию диагностических критериев, формированию нереалистичных ожиданий у родителей и отсрочке начала специализированной помощи. Предлагаются принципы сбалансированного использования эвфемизмов в профессиональной коммуникации дефектолога. Как отмечают В.И. Лубовский и С.М. Валявко, в процессе международных сдвигов в образовательной парадигме для детей с нарушениями развития и изменения социальных установок «в обиход вошли эвфемизмы и неопределенные термины, применение которых недопустимо в научной литературе и научном общении» [7, с. 52]. Данное положение, сформулированное еще в 2010 году, сохраняет свою актуальность и в настоящее время, особенно в связи с активным развитием инклюзивного образования и продолжающейся дискуссией о терминологическом аппарате специальной педагогики.

Особую значимость эта проблема приобретает применительно к детям с задержкой психического развития (ЗПР) — категории, которая является одной из наиболее многочисленных в системе специального образования и одновременно наиболее «пограничной» между нормой и патологией. Именно в этой области использование эвфемизмов («темповая задержка», «минимальные мозговые дисфункции», «ребенок с особыми возможностями») часто подменяет собой точный диагноз, что ведет к ошибкам в выборе образовательного маршрута и несвоевременному началу коррекционной работы.

Важно отметить, что в зарубежной специальной педагогике и психологии также происходит переосмысление использования эвфемизмов. Как отмечают зарубежные исследователи, термин «special needs» («особые потребности») по сути является эвфемизмом, который «может показаться заботливым, но на самом деле создает дополнительную стигму» [6]. В руководствах по инклюзивному языку рекомендуется использовать точные термины: «ребенок с инвалидностью или задержкой развития» вместо размытого «ребенок с особыми потребностями». Аргументация заключается в том, что «нет ничего плохого в том, чтобы иметь инвалидность; это просто одна из многих характеристик, которые могут определять человека» [3]. Более того, указание конкретного диагноза (например, «ребенок с синдромом Дауна» или «ребенок с расстройством

аутистического спектра») является «более точным и полезным» для организации эффективной помощи [3].

Как подчеркивают Лубовский и Валявко, «стандартизация понятийно-терминологического аппарата специальной психологии — одна из актуальных задач» [7, с. 51]. Решение этой задачи требует серьезной просветительской работы специалистов и формирования в обществе гуманистических представлений о людях с ограниченными возможностями здоровья. Именно эти усилия, а не простая смена терминов, способны реально изменить отношение к детям с задержкой развития и повысить эффективность дефектологической помощи.

Вывод. Следует помнить, что эвфемизмы не должны подменять собой точную терминологию в профессиональной коммуникации. Их уместность ограничена определенными ситуациями — прежде всего, устным общением с родителями на начальном этапе. В профессиональной среде, в научных публикациях и диагностической документации предпочтение должно отдаваться точным, операционализированным терминам.

Список использованных источников:

1. Quick guide to inclusive language // Be You — Disability Inclusion Guide. — 2026. URL: https://beyou.edu.au (дата обращения: 16.04.2026). [6]

2. Dorsey, E. Rolling with the times: updating our language / E. Dorsey // Illinois Early Learning Project. — 2020. URL: https://illinoisearlylearning.org (дата обращения: 16.04.2026). [3]

3. Лубовский, В. И. Терминологические проблемы специальной психологии и специальной педагогики /В. И. Лубовский, С. М. Валявко // Культурно-историческая психология. — 2010. — Т. 6. — № 1. — С. 50–55. [2][7]

Психологическая готовность к школе: что нужно знать воспитателям и родителям

Каталова Д. Г., студентка
Технический институт (филиал) СВФУ им. М. К. Аммосова»
г. Нерюнгри
воспитатель,
Центр развития ребенка детский сад № 57 «Одуванчик»

Научный руководитель:
к.п.н., доцент Мамедова Л. В.

Одним из важнейших компонентов психического развития в период дошкольного детства является психологическая готовность ребенка к школьному обучению. Подготовка детей к школе - задача многогранная, охватывающая все сферы жизни ребенка.

Под психологической готовностью к школе понимается «…необходимый и достаточный уровень психического развития ребенка для освоения школьной учебной программы в условиях обучения в группе сверстников» [3, с. 495].

Следует выделить и рассмотреть основные компоненты психологической готовности к школьному обучению.

Физическая готовность. Понятия «физическое развитие» и «физическая подготовленность» часто смешивают. Поэтому, следует отметить, что «…физическая подготовленность – это результат физической подготовки, достигнутой при выполнении двигательных действий, необходимых для освоения или выполнения человеком определенной деятельности. Оптимальная физическая подготовленность называется физической готовностью» [5, с. 93].

Родители и педагоги, безусловно, заинтересованы в школьных успехах ребенка. Эти успехи во многом зависят от готовности организма систематическому обучению, готовности психических процессов и готовности личности. «Готовность организма определяется морфологическим и функциональным развитием. Если ребенок физически ослаблен, ему трудно будет сохранять осанку, сидя за партой, трудно работать на уроке из-за быстрой утомляемости. Для овладения письмом важно развитие мелких групп мышц. Кроме того, у ребенка должны быть развиты и крупные группы мышц, основные двигательные навыки в беге, прыжках, лазании, метании. Это поможет ему управлять своим телом, участвуя в играх, соревнованиях, взаимодействиях с товарищами» [5, с. 121].

Мотивационная готовность. «Предполагает отношение к учебной деятельности, как к общественно значимому делу и стремление к приобретению знаний. Предпосылка возникновения этих мотивов – общее желание детей поступить в школу и развитие любознательности» [2, с. 82]. Мотивационная готовность - это общее наличие у ребёнка желания учиться, стремление к получению знаний, а не только к внешней атрибутике школы (портфелю, новым друзьям). Важно, чтобы школа привлекала ребёнка возможностью получать знания, а не только внешней стороной.

Волевая готовность. Предполагает умение ставить цель, понимать её смысл, строить внутренний план действий и выполнять его, концентрироваться на заданиях, слушать инструкции взрослого. Также важна способность контролировать эмоции и поведение в нестандартных ситуациях.

Интеллектуальная готовность. Включает достаточный уровень развития познавательных процессов: внимания, памяти, мышления, восприятия, речи, а также наличие широкого кругозора и запаса знаний об окружающем мире. Важно умение анализировать, делать выводы, устанавливать причинно-следственные связи.

Социальная (коммуникативная) готовность. Предполагает умение общаться со взрослыми в контексте учебной деятельности, считаться с другими, уступать и при необходимости подчиняться, адаптироваться к школьному режиму и правилам. Важно развитие навыков общения со сверстниками, умения дружить, делиться, решать конфликты.

Эмоциональная зрелость. Предполагает сравнительно хорошую эмоциональную устойчивость, способность длительное время выполнять не очень привлекательные задания.

Полноценная готовность ребенка к обучению в школе выступает, с одной стороны, как своеобразный показатель достижений его личностного развития в дошкольный период, а с другой - как базовый уровень для освоения школьной программы и как показатель готовности к принятию позиции субъекта учебной деятельности.

Старший дошкольный возраст является важным этапом интенсивного психического развития. Именно в этом возрасте происходят прогрессивные изменения во всех сферах, начиная от совершенствования психофизиологических функций и заканчивая возникновением сложных личностных новообразований. Ребенок, у которого в дошкольном детстве развиты на достаточном уровне все психические процессы: внимание, память, воображение, мышление, речь, моторика, физическое здоровье, успешен в школе.

«Для того, чтобы ребенок к концу дошкольного возраста был готов к принятию новой социальной роли школьника, необходимо у него сформировать психологическую и личностную готовность к систематическому обучению, которые напрямую зависят от сформированности или несформированности важнейших новообразований в психическом развитии ребенка» [4, с. 53].

Основные новообразования личностного развития дошкольника:

1. Важнейшим психологическим новообразованием, является соподчинение мотивов.
2. Возникновение первичных этических инстанций. Исходя из моральной оценки поступка взрослых, дошкольник устанавливает связь между понятиями «хорошо» и «плохо», а также своим действием.
3. Формирование самосознания. Наиболее ярко проявляется в самооценке и осмыслении своих переживаний.
4. Произвольность поведения и возникновение воли как способности к управлению поведением.

Основные новообразования познавательного развития дошкольника:

1. Центральное новообразование познавательной сферы дошкольника - развитие воображения. В дошкольном возрасте должно целенаправленно развиваться как репродуктивное, так и творческое воображение, так как уровень символической функции воображения обусловливает степень внутренней готовности к школе.
2. Развитие модально-образных форм мышления и усвоение средств познавательной деятельности. В умственном развитии дошкольника важное значение имеет наглядно-образное мышление, которое и определяет успешность перехода к более сложным, понятийным его формам, характерным для учебной деятельности.
3. Развитие памяти и произвольного восприятия, внимания и запоминания.

В возрасте 6 лет у ребенка формируется готовность к школьному обучению. По мнению Л. И. Божовича «…кризис 6-7 лет вызван появлением новообразования - так называемой внутренней позиции. До настоящего возраста ребенок практически не задумывался о своем месте в жизни. Но в возрасте 6-7 лет эти вопросы становятся для него актуальными, появляется осознание своего социального «Я». Дети подражают взрослым, стремятся утвердить свою значимость» [1, с. 164].

В основе кризиса 6-7 лет находится конфликт, который возникает от столкновения появившихся в процессе развития новых потребностей и не изменившегося образа жизни

ребенка и отношения к нему окружающих людей. Отношения окружающих взрослых людей не дают возможности ребенку удовлетворить потребности, которые у него появились. Это приводит к возникновению фрустрации, депривации потребностей, которые порождаются появившимися к этому времени психическими новообразованиями.

В старшем дошкольном возрасте дети могут быть подразделены на две группы:

1. Дети, которые по внутренним предпосылкам уже готовы к учебной деятельности;
2. Дети, которые по внутренним предпосылкам еще не готовы к учебной деятельности, находятся на уровне игровой деятельности.

Для детей, принадлежащих к первой группе, кризис 6-7 лет становится следствием необходимости замены игровой деятельности на деятельность учебную. У детей, принадлежащих ко второй группе, негативных симптомов не будет, если не стремиться слишком быстро начать учебную деятельность.

«Одна из важнейших задач педагогического коллектива дошкольных групп и семьи в подготовке детей к школе - это формирование мотивов учения и положительного отношения к школе» [6, с. 214].

Проблема готовности детей к обучению в школе - это не только научная, но в первую очередь реально-практическая, очень жизненная и острая задача. Важно помнить**,** что психологическая готовность к школе - это не отдельные умения и знания, а их определённый набор, который формируется в процессе полноценного развития ребёнка в дошкольном возрасте.

Список использованных источников:

1. Божович Л. И. Личность и ее формирование в детском возрасте. – М. : Академический проспект, 2000. – 312 с.
2. Гуткина Н. И. Психологическая готовность к школе: руководство практического психолога. – М. : Наука, 2005. – 277 с.
3. Мещерякова Б. Г. Большой психологический словарь. – М. : Прайм-Еврознак, 2003. – 672 с.
4. Поливанова К. Н. Цукерман Г. А. Введение в школьную жизнь. - М. : Вита-Пресс, 2014. – 128 с.
5. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. – СПб. : Питер, 2000. – 255 с.
6. Семенова Т. С. Психологическая готовность к обучению в школе. – М. : Наука, 2014. – 272 с.

Понятие речевой культуры

Кашуба А.Е., студентка,
Технический институт СВФУ им. М.К. Аммосова
г. Нерюнгри

Кашуба А.Е., педагог – ИЗО
МБОУ СОШ № 15 г. Нерюнгри

Научный руководитель:
ст. преподаватель Шпиллер Т.В.

Актуальность обусловлена стремительными изменениями в коммуникативном пространстве современного общества, вызванными цифровизацией и расширением сфер межличностного взаимодействия. В условиях динамичного обновления лексического состава языка и размывания традиционных стилистических границ вопрос сохранения речевой культуры становится критически важным для обеспечения эффективности социального и профессионального общения. Необходимость теоретического переосмысления понятия речевой культуры продиктована потребностью в выработке новых критериев оценки качества речи, которые сочетали бы в себе соблюдение классических языковых норм с адаптивностью к современным форматам коммуникации.

В статье рассматривается многоаспектность понятия «речевая культура» как фундаментальной категории современной лингвистики и культурологии. Представлены ключевые подходы к определению данного термина. Особое внимание уделяется критериям качественной речи: правильности, точности, логичности и уместности в различных ситуациях общения. В работе обосновывается значимость речевой культуры как интегративного показателя общей культуры личности и эффективного инструмента социального взаимодействия.

Отсутствие речевой культуры неизбежно ведет к деградации социального взаимодействия и потере точности в передаче смыслов. Без соблюдения норм и этики общения коммуникация превращается в хаотичный поток информации, где резко возрастает риск недопонимания и конфликтов. По мнению выдающегося лингвиста Д.С. Лихачева, который в своих трудах подчеркивал неразрывную связь языка и личности: «Вернейший способ узнать человека – его умственное развитие, его моральный облик, его характер – прислушаться к тому, как он говорит» [4 с. 56]. Если речевая культура исчезает, общество теряет не только эстетику слова, но и способность к глубокому, аргументированному диалогу, что ведет к упрощению мышления и ослаблению культурных связей между поколениями.

Рассмотрим через литературу, тему речевой культуры. Идея речевой культуры уходит корнями в античность: в Древней Греции и Риме большое внимание уделялось риторике – искусству красноречия. Учителя обучали учеников не просто говорить, уделать это красиво и убедительно, опираясь наслужившиеся нормы художественной речи. Со временем понятие речевой культуры усложнилось и вышло за рамки ораторского мастерства, включив в себя нормы, этику и коммуникативные стратегии.

Становление и развитие теоретических основ речевой культуры неразрывно связано с трудами крупнейших отечественных лингвистов двадцатого века. Фундаментальный вклад в разработку данной темы внес С.И. Ожегов, который «обосновал социальную значимость культуры речи и определил ее как самостоятельную научную дисциплину» [2, с. 15].

Важнейшее значение имеют работы Б.Н. Головина, «предложившего четкую систему коммуникативных качеств речи, таких как точность, логичность и уместность» [3, с. 24].

Г.О. Винокур и В.В. Виноградов «рассматривали культуру владения языком в контексте стилистики и эстетики слова, акцентируя внимание на сознательном выборе языковых средств» [6, с. 142].

Теоретическое осмысление понятия нормы и механизмов ее изменения было детально представлено в исследованиях Л.В. Щербы и Л.И. Скворцовой. «Эти авторы заложили классическую базу, позволяющую понимать речевую культуру не только как соблюдение грамматических правил, но и как эффективный инструмент социального взаимодействия и отражение общего уровня развития личности» [6, с. 42].

Значимость владения речевой культурой трудно переоценить, так как она является не только инструментом передачи информации, но и прямым отражением интеллектуального и духовного развития человека. Как отмечал выдающийся лингвист Г. О. Винокур в своей работе «культура речи заключается в умении выбрать из богатого арсенала языковых средств такие, которые в наибольшей степени соответствуют задачам и условиям общения» [2 с. 115]. По мнению автора, «владение языком – это искусство сознательного выбора, которое позволяет личности максимально эффективно взаимодействовать с обществом. Речевая культура, таким образом, выступает связующим звеном между внутренним миром человека и его внешней социальной деятельностью, определяя успех коммуникации в любой сфере жизни» [2 с. 118].

На речевую культуру сегодня влияет множество факторов, например, такие как:

Глобализация – усиление международных контактов приводит к активному заимствованию слов, особенно из английского языка (англицизмы: «голкипер», «тинэйджер», «лузер»).

Упрощение речевых конструкций – тенденция к сокращению слов, использованию простых синтаксических структур, что иногда снижает выразительность речи.

Распространение жаргонов и сленга – молодежный сленг, профессиональные жаргонизмы и интернет-лексика все чаще проникают в повседневную речь.

Влияние цифровых технологий – общение в мессенджерах и соцсетях формирует новые речевые привычки: использование эмодзи, сокращений, пренебрежение пунктуацией.

Эти процессы требуют особого внимания к сохранению языковых норм и развитию речевой культуры как условия эффективной коммуникации и показателя общей образованности личности. Таким образом, речевая культура – это динамичная система, требующая постоянного внимания и совершенствования. Ее развитие должно стать приоритетом как на уровне индивидуального самообразования, так и в рамках образовательных программ. Осознанное отношение к собственной речи, изучение языковых норм и этических правил общения помогут сохранить богатство и выразительность языка для будущих поколений.

Культура речи – это многогранное понятие, которое в научной литературе рассматривается в двух основных значениях:

1. Практический аспект: это уровень владения нормами литературного языка (произношением, ударением, грамматикой) и умение выбирать наиболее эффективные языковые средства в зависимости от условий и целей общения.

2. Теоретический аспект: это самостоятельная область языкознания, которая изучает проблемы нормализации речи и разрабатывает научно обоснованные рекомендации по совершенствованию языка как инструмента культуры.

Культура речи необходима для обеспечения максимально точного и эффективного взаимодействия между людьми, так как она минимизирует риск двусмысленности и коммуникативных неудач. Владение речевыми нормами напрямую связано с качеством передачи мысли: правильная и логичная речь позволяет слушателю быстрее и глубже понять суть сообщения. Кроме того, речевая культура выполняет важнейшую социальную функцию, выступая индикатором образованности и общей культуры личности, что критически важно для профессионального роста и успешной самопрезентации в обществе. Соблюдение этических и языковых стандартов способствует сохранению чистоты национального языка и укреплению культурных связей, предотвращая его упрощение и хаотичную трансформацию в условиях массовой коммуникации.

Степень речевой культуры личности можно оценить по следующим критериям:

Правильность и чистота речи – соответствие принятым литературным нормам, отсутствие нелитературных слов (жаргонизмов, диалектизмов, вульгаризмов).

Точность и логичность – обоснованность и ясность изложения, умение выстраивать мысли последовательно, без противоречий.

Богатство и выразительность – разнообразие лексики, использование тропов (метафор, эпитетов), крылатых выражений, синонимов.

Информативность – способность кратко и содержательно выражать мысли, избегать речевой избыточности и многословия.

Уместность – корректное использование языковых средств в соответствии с ситуацией общения, стилем и поставленными задачами.

Подводя итог, можно утвердить, что речевая культура представляет собой сложную лингвистическую категорию, объединяющую в себе строгое соблюдение языковых норм, этику общения и мастерство выбора коммуникативных средств. Теоретический фундамент классического языкознания позволяет рассматривать культуру речи не просто как набор правил, а как динамическую систему, обеспечивающую эффективность социального взаимодействия. В современных условиях грамотное владение языком остается ключевым показателем интеллектуального развития личности и необходимым инструментом для точной передачи смыслов в любой сфере деятельности. Таким образом, сохранение и развитие речевой культуры является фундаментальным условием поддержания высокого уровня культурной идентичности и социальной стабильности общества.

Список использованных источников:

1. Винокур, Г. О. Культура языка / Г. О. Винокур. – 2 –е изд. – Москва : Лабиринт, 1944. – 336 с.

2. Головин, Б. Н. Основы культуры речи : учебник для вузов / Б. Н. Головин. – 2 –е изд., испр. — Москва : Высшая школа, 1988. – 319 с.

3. Лихачев, Д. С. Письма о добром и прекрасном / Д. С. Лихачев. – Москва : Детская литература, 1985. – 207 с.

4. Ожегов, С. И. Лексикология. Лексикография. Культура речи : учебное пособие / С. И. Ожегов. — Москва : Высшая школа, 1974. – 352 с.

5. Скворцов, Л. И. Теоретические основы культуры речи / Л. И. Скворцов. – Москва : Наука, 1980. – 252 с.
6. Щерба, Л. В. Избранные работы по русскому языку / Л. В. Щерба. – Москва : Учпедгиз, 1957. – 188 с.

Психолого-педагогическое сопровождение семей детей раннего возраста, находящихся в трудной жизненной ситуации

Кобзий С.А., студентка
Технический институт (филиал) СВФУ им. М.К. Аммосова
г. Нерюнгри

Научный руководитель:
к.п.н., доцент Шахмалова И.Ж.

В условиях современного общества именно семья признана главным институтом, обеспечивающим полноценное становление личности ребенка. Для детей раннего возраста (1–3 года), переживающих сензитивный период развития привязанности, базового доверия, речи и предметной деятельности, семья выступает незаменимой средой, дарующей чувство защищенности, эмоциональное тепло и возможность познавательного роста. Но как только семья сталкивается с трудной жизненной ситуацией, ее внутренние ресурсы для выполнения этих жизненно важных функций иссякают, что диктует необходимость внедрения специальных программ психолого-педагогического сопровождения. Настоящая работа направлена на выявление и обоснование организационно-педагогических условий эффективности подобного сопровождения для семей с детьми раннего возраста, переживающих ТЖС.

Актуальность вопроса сопровождения семей с детьми раннего возраста в ТЖС неуклонно повышается в силу двух взаимосвязанных тенденций: роста численности таких семей и наличия неопровержимых доказательств того, что семейное неблагополучие наносит серьезный ущерб развитию ребенка именно в первые годы его жизни. Многочисленные исследования психологов и педагогов (Л.С. Выготский, М.И. Лисина, Е.О. Смирнова, А.И. Захаров, О.Г. Приходько) убедительно доказывают, что длительное воздействие факторов ТЖС - бедность, конфликты, зависимость родителей, жестокое обращение - приводит к необратимым нарушениям формирования привязанности, задержкам речевого и познавательного развития, эмоциональной депривации и поведенческим девиациям. По данным официальной статистики, на 2023 год в России более 3,8 млн семей находились в трудной жизненной ситуации, причем около 24% из них воспитывают детей в возрасте до трех лет. Уровень бедности среди многодетных семей, где нередко есть дети раннего возраста, достигает 23,5%. При этом существующая система помощи часто носит фрагментарный характер и не учитывает специфику раннего возраста. Без системного психолого-педагогического сопровождения такие семьи рискуют утратить свой потенциал, а дети – быть изъятыми в государственные учреждения, что наносит непоправимый ущерб их психическому здоровью.

Для детей раннего возраста, воспитывающихся в семьях, находящихся в ТЖС, характерны следующие особенности развития и риски, требующие учета в программе сопровождения:

1. Нарушение формирования привязанности. Ребенок из семьи с эмоционально холодными, непредсказуемыми или отсутствующими родителями (мать-одиночка, работающая вахтой, отец с зависимостью) формирует тревожно-избегающий или дезорганизованный тип привязанности. Это проявляется в трудностях успокоения, избегании близкого контакта или хаотичном поведении при встрече с матерью.

2. Задержка речевого развития. В условиях дефицита вербального общения (родители мало говорят, не комментируют действия, не читают) активный и пассивный словарь ребенка снижен. По данным логопедов, до 60% детей из семей в ТЖС к трем годам имеют задержку речевого развития: они не говорят фраз, не называют основные предметы, не выполняют простые речевые инструкции.

3. Эмоционально-поведенческие нарушения. Хронический дистресс проявляется в виде гипервозбудимости или заторможенности, частых истерик (более 5–7 эпизодов в день), агрессии по отношению к сверстникам и взрослым, аутоагрессии (удары головой, кусание рук), стойких страхов и тикозных расстройств.

4. Снижение познавательной активности. Отсутствие в доме безопасной и обогащенной предметной среды (игрушки, книги, материалы для экспериментирования) приводит к угасанию ориентировочно-исследовательского поведения. К трем годам ребенок не проявляет интереса к новым предметам, не пытается решать простые практические задачи (достать игрушку, вложить одно в другое), отстает в развитии сенсорных эталонов и наглядно-действенного мышления.

5. Высокий риск соматических заболеваний**.** Хронический стресс в сочетании с недоеданием, нарушением режима сна и бодрствования, отсутствием своевременной медицинской помощи и вакцинации ведет к частым респираторным инфекциям (более 6–8 раз в год), анемии, гипотрофии (дефициту массы тела), аллергодерматозам и психосоматическим расстройствам (боли в животе, головные боли, нарушения стула неясного генеза).

Психолого-педагогическое сопровождение семей детей раннего возраста в ТЖС: понятие и виды

Трудная жизненная ситуация применительно к семье с ребенком раннего возраста - это ситуация, объективно нарушающая жизнедеятельность семьи (материальные, жилищные, психологические трудности, болезнь члена семьи, инвалидность ребенка, потеря кормильца, межличностные конфликты, насилие, зависимость, вынужденное переселение), которую семья не может преодолеть самостоятельно, используя имеющиеся ресурсы.

Выделяют три основные группы таких семей, требующие дифференцированных стратегий сопровождения:

Первая группа – семьи с материально-бытовыми трудностями. Хроническая бедность, безработица родителей, отсутствие собственного жилья или проживание в неприспособленных (аварийных, сырых) помещениях. Риски для ребенка: недоедание, дефицит одежды по сезону, несоблюдение гигиены, отсутствие развивающих игрушек, материнская депрессия и эмоциональное отвержение из-за хронической усталости.

Вторая группа – семьи с нарушением внутрисемейных отношений, структуры или с асоциальным поведением. Неполные семьи (особенно матери-одиночки без поддержки), конфликтные семьи (родители на стадии развода или живущие в постоянных ссорах), семьи с алкогольной/наркотической зависимостью одного или обоих родителей, семьи, где практикуется физическое или психологическое насилие. Риски: травматизация ребенка, формирование девиантного поведения как способа выживания, высокая вероятность помещения в социально-реабилитационный центр.

Третья группа – семьи, воспитывающие ребенка с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) или тяжелым заболеванием. Диагноз, поставленный в раннем возрасте (ДЦП, РАС, генетические синдромы, глухота, слепота, онкология, пороки сердца), становится для семьи психотравмирующим фактором, ведущим к социальной изоляции, эмоциональному выгоранию родителей, распаду брака, отказу от реабилитации и, в худшем случае, отказу от ребенка и помещению его в дом ребенка.

Психолого-педагогическое сопровождение – это комплексная междисциплинарная система, включающая диагностику, консультирование, развивающие и коррекционные занятия с ребенком, обучение и психологическую поддержку родителей, патронаж на дому, помощь в социальной адаптации и координацию усилий различных ведомств (образование, здравоохранение, социальная защита, опека).

Организационно-педагогические условия эффективного сопровождения

На основе анализа теоретических трудов (Л.С. Выготский, М.И. Лисина, Е.О. Смирнова, А.И. Захаров, О.Г. Приходько) и обобщения практического опыта работы служб ранней помощи и кризисных центров можно выделить следующие условия, необходимые для успешного психолого-педагогического сопровождения семей с детьми раннего возраста в ТЖС.

Первое условие – раннее выявление семей группы риска и незамедлительное начало сопровождения. Скрининг должен проводиться на этапе беременности (женские консультации), в родильном доме и детской поликлинике при первом патронаже. Маркерами ТЖС выступают: неполная семья, низкий доход (ниже прожиточного минимума), отсутствие работы у родителей, молодой возраст матери (до 18 лет), наличие инвалидности или хронического заболевания у члена семьи, зависимость, предыдущее лишение родительских прав, отсутствие собственного жилья. Семью с двумя и более маркерами необходимо сразу брать под наблюдение.

Второе условие – организация регулярного надомного патронажа как основной формы работы. Для детей раннего возраста наиболее адекватны выезды специалистов на дом 1–2 раза в неделю (в период кризиса) с последующим переходом на 1–2 раза в месяц (в период стабилизации). Патронаж позволяет: объективно оценить санитарно-бытовые условия, увидеть естественное взаимодействие родителя и ребенка (кормление, купание, укладывание), обучить родителя навыкам ухода и раннего развития в привычной обстановке, своевременно заметить признаки жестокого обращения или пренебрежения потребностями.

Третье условие – комплексный межведомственный и междисциплинарный подход. Необходимо создание «Службы ранней помощи» (на базе ДОУ, центра социального обслуживания или кризисного центра), где в одной команде работают: педагог-психолог (диагностика детско-родительских отношений, коррекция

привязанности), логопед-дефектолог (стимуляция речи и познавательного развития), социальный педагог (помощь в оформлении пособий, решении жилищных проблем, трудоустройстве), медицинский работник (оценка соматического здоровья, контроль вакцинации, выявление органической патологии). Проводятся регулярные консилиумы для корректировки индивидуального плана сопровождения. Обязательно налаживается взаимодействие с органами опеки (для профилактики изъятия) и полицией (в случаях насилия).

Четвертое условие – использование специфических форм работы с родителями, направленных на восстановление их компетентности и ресурсности.

Пятое условие – ориентация на сильные стороны семьи и принцип минимальной достаточности. Специалист не делает за родителя, а поддерживает его самостоятельные шаги, даже минимальные. Важно замечать и вербализовать любые проявления заботы («Вы сами заметили, что ребенок голоден – это очень важно», «Сегодня вы нашли время поиграть с ним – он так радовался»).

Шестое условие – создание развивающей среды в домашних условиях из подручных и недорогих материалов. Семьи в ТЖС часто не могут купить дорогие игрушки, но это не должно быть препятствием для познавательного развития ребенка. Специалисты обучают родителей изготавливать: сенсорные коробки из круп (рис, гречка, фасоль), тактильные мешочки из носков с разным наполнителем (горох, пуговицы, песок) и др.

Заключение

Таким образом, проведенное исследование позволяет сделать вывод о том, что психолого-педагогическое сопровождение семей детей раннего возраста, находящихся в трудной жизненной ситуации, наиболее эффективно при создании следующих организационно-педагогических условий: раннего выявления семей группы риска и незамедлительного начала сопровождения; организации регулярного надомного патронажа; комплексного межведомственного и междисциплинарного подхода (Служба ранней помощи); использования специфических форм работы с родителями (родительские группы, Школа ответственного родительства, социальные няни); ориентации на сильные стороны семьи и принципа минимальной достаточности; создания развивающей среды из подручных материалов в домашних условиях.

Список использованных источников:

1. Выготский, Л. С. Проблема возраста / Л. С. Выготский // Собрание сочинений : в 6 т. - М. : Педагогика, 1984. – Т. 4. – С. 244 – 268.

2. Захаров, А. И. Как предупредить отклонения в поведении ребенка / А. И. Захаров. – М. : Просвещение, 1986. - 128 с.

3. Лисина, М. И. Общение, личность и психика ребенка / М. И. Лисина ; под ред. А. Г. Рузской. – М. : Институт практической психологии, 1997. - 384 с.

4. Приходько, О. Г. Ранняя помощь детям с ограниченными возможностями здоровья: психолого-педагогический аспект / О. Г. Приходько // Специальное образование. - 2015. - № 11. - С. 56 – 63.

5. Смирнова, Е. О. Детская психология / Е. О. Смирнова. - СПб. : Питер, 2009. - 304 с.

6. Федеральный закон от 24.07.1998 № 124-ФЗ «Об основных гарантиях прав ребенка в Российской Федерации» (ред. от 28.04.2023).

7. Югова, О. В. Психолого-педагогическое сопровождение семьи ребенка раннего возраста с нарушениями развития / О. В. Югова // Клиническая и специальная психология. – 2019. - Т. 8. – № 2. - С. 97 - 112.

Роль дидактических игр в развитии речи детей старшего дошкольного возраста

Кобзий С.А., студентка
Технический институт (филиал) СВФУ им. М.К. Аммосова
г. Нерюнгри

Научный руководитель:
к.п.н., доцент Шахмалова И.Ж.

Старший дошкольный возраст является завершающим этапом развития ребенка перед поступлением в школу. Именно в этот период особенно интенсивно формируются все стороны речи: словарный запас, грамматический строй, звукопроизношение и связная речь. Уровень речевого развития становится важнейшим показателем готовности к школьному обучению, поскольку от него напрямую зависят успешность освоения чтения и письма, понимание учебных заданий и способность выражать собственные мысли. Одним из наиболее эффективных средств развития речи в дошкольном возрасте признана дидактическая игра, которая органично сочетает обучающие и воспитательные задачи с естественной для ребенка игровой деятельностью.

Проблема речевого развития дошкольников сохраняет свою актуальность на протяжении многих десятилетий. Многочисленные исследования педагогов и психологов (Л.С. Выготский, Д.Б. Эльконин, Е.И. Тихеева, О.С. Ушакова) убедительно доказывают, что именно игра создает наиболее благоприятные условия для усвоения языковых средств и формирования коммуникативных умений. Однако современные условия - увеличение времени взаимодействия с цифровыми устройствами, сокращение живого общения в семье – требуют целенаправленной и систематической работы по развитию речи в детском саду с опорой на традиционные игровые методы.

К шести годам в речи ребенка происходят значительные качественные изменения. Объем активного словаря достигает 3500 - 4000 слов, причем в нем представлены все части речи: существительные, глаголы, прилагательные, местоимения, числительные, наречия, а также служебные слова (предлоги, союзы, частицы). Дети начинают активно использовать синонимы, антонимы, обобщающие понятия, понимают переносное значение фразеологизмов.

Грамматический строй речи становится более сложным. Дети старшего дошкольного возраста правильно употребляют падежные окончания, согласуют слова в роде и числе, используют сложные предложения с союзами «потому что», «когда», «если», «чтобы». Значительное развитие получает словообразование: дети способны

образовывать уменьшительно-ласкательные формы, прилагательные от существительных (дерево – деревянный), глаголы с приставками.

Связная речь переходит на новый уровень. Ребенок может не только пересказать знакомую сказку, но и составить описательный или повествовательный рассказ по картинке, серии сюжетных картинок, на заданную тему. Появляются элементы планирования высказывания, умение соблюдать логику и структуру текста (начало, развитие действия, концовка).

Однако, несмотря на достижения, многие дети испытывают трудности в спонтанной речи: недостаточно точный подбор слов, аграмматизмы, бедность синтаксических конструкций, нарушения связности высказывания. Эти проблемы успешно преодолеваются в процессе систематического использования дидактических игр.

Дидактическая игра представляет собой целенаправленную игровую деятельность, организованную педагогом для решения обучающих задач. В отличие от прямого обучения, игра сохраняет свою привлекательность для дошкольника, поскольку в ней присутствуют игровая мотивация, правила, игровые действия и результат, вызывающий эмоциональный отклик.

Ключевые возможности дидактических игр в развитии речи детей старшего дошкольного возраста:

1. Обогащение словаря. В процессе игр дети усваивают названия предметов, их свойств, действий, отношений, а также абстрактные понятия (радость, дружба, справедливость).

2. Закрепление грамматических форм. Игры с правильным употреблением падежей, предлогов, согласованием слов автоматизируют грамматические навыки.

3. Развитие связной речи. Сюжетно-дидактические игры, игры-драматизации, игры с правилами требуют от детей развернутых высказываний, объяснений, рассуждений.

4. Совершенствование звуковой культуры. Игры со звукоподражанием, на выделение звуков, рифмы и ритма развивают фонематический слух и артикуляцию.

5. Формирование коммуникативных умений. Совместная игровая деятельность учит договариваться, задавать вопросы, выражать просьбу, возражать, аргументировать.

Виды дидактических игр для развития речи

В практике дошкольного образования используются три основные группы дидактических игр применительно к задачам развития речи.

Игры с предметами (игрушками, природным материалом, реальными объектами) способствуют уточнению названий, сенсорному развитию, активизации словаря. Примеры: «Чудесный мешочек» (узнай предмет на ощупь и опиши), «Магазин» (опиши товар, не называя его), «Что изменилось?» (назови изменения в расположении предметов).

Настольно-печатные игры (парные картинки, лото, домино, разрезные картинки, лабиринты) развивают зрительное восприятие, классификацию, умение обобщать. Речевые задания: назови картинку, подбери обобщающее слово, составь рассказ по серии картинок, найди лишнее и объясни почему.

Словесные игры (без наглядного материала) наиболее ценны для развития связной речи и мышления. К ним относятся:

1. «Цепочка слов» (подбор слов по последнему звуку).

2. «Подбери признак» (кто больше назовет прилагательных к слову).

3. «Скажи наоборот» (антонимы).

4. «Зачем нужен этот предмет?» (многофункциональность).

5. «Придумай конец истории».

6. «Испорченный телефон» (развитие слухового внимания).

7. «Да – нет» (построение вопросов для отгадывания задуманного).

Эффективность дидактических игр для развития речи достигается при соблюдении следующих условий:

Во-первых, игра должна соответствовать возрасту и речевым возможностям детей. Для старших дошкольников предпочтительны игры со сложными правилами, элементами соревнования, требующие развернутых речевых высказываний.

Во-вторых, педагог четко формулирует дидактическую задачу (чему научимся) и игровую задачу (что делаем в игре). Например: «Мы будем учиться подбирать слова, противоположные по смыслу. Поиграем в игру "Скажи наоборот". Кто даст больше правильных ответов, получит фишку».

В-третьих, в игру включается речевой образец. Воспитатель сначала показывает, как выполнить задание, сопровождая действия пояснениями, затем предлагает повторить наиболее трудные формулировки.

В-четвертых, обеспечивается активное участие всех детей. Задания варьируются по сложности: одним детям предлагаются простые вопросы, другим – требующие размышления. Важно поощрять речевую активность, не исправляя ошибки в грубой форме, а давая правильный образец.

В-пятых, дидактические игры систематически включаются в разные режимные моменты: непосредственно образовательную деятельность, совместную игру воспитателя с детьми, самостоятельную деятельность. Продолжительность одной игры - 10 -15 минут.

Практический опыт применения

Апробация методики в старших группах дошкольных учреждений показывает, что регулярное проведение дидактических игр способствует заметному улучшению всех компонентов речи. Так, использование игры «Путешествие в страну слов» (подбор родственных слов) позволяет детям осознать словообразовательные связи. Игра «Закончи предложение» развивает умение устанавливать причинно-следственные связи и использовать сложные предложения. Особую эффективность демонстрируют игры-драматизации по мотивам сказок: дети не только запоминают текст, но и осваивают интонационную выразительность, диалогическую речь.

Целесообразно создавать в группе картотеку дидактических игр по разделам: «Словарь», «Грамматика», «Связная речь», «Звуковая культура». Родители также привлекаются к игровому взаимодействию дома: им предлагаются простые словесные игры, не требующие специальной подготовки («Города», «Слова на букву», «Бывает - не бывает»).

Таким образом, дидактическая игра занимает центральное место в системе речевого развития детей старшего дошкольного возраста. Она создает мотивированную, эмоционально привлекательную среду, в которой усвоение языковых средств происходит естественно и прочно. Использование разнообразных видов дидактических игр (с предметами, настольно-печатных, словесных) позволяет комплексно воздействовать на лексический запас, грамматический строй, связную речь и коммуникативные навыки.

Практика подтверждает, что систематическое и методически грамотное применение дидактических игр готовит детей к успешному овладению школьной программой, развивает их познавательную активность и речевую культуру. Дальнейшее изучение возможностей дидактической игры как средства развития речи видится в разработке новых игровых технологий с учетом индивидуальных речевых особенностей детей и интеграции игровых методов с информационно-коммуникационными технологиями.

Список использованных источников:

1.Выготский, Л. С. Игра и её роль в психическом развитии ребёнка / Л. С. Выготский. - Текст : электронный // Вопросы психологии. - 1966. - № 6. - С. 62–76. - URL : https://sgla.ru/sveden/files/eil/Vygotskii_L.S._Igra_i_ee_roly_v_psixologicheskom_razvitii_rebenka.pdf (дата обращения : 06.05.2026).

2.Тихеева, Е. И. Развитие речи детей раннего и дошкольного возраста / Е. И. Тихеева. – М. : Просвещение, 1981. - 176 с.

3.Эльконин, Д. Б. Психология игры / Д. Б. Эльконин. – М. : Владос, 1999. – 360 с.

4.Ушакова, О. С. Развитие речи дошкольников / О. С. Ушакова. – М. : Издательство Института психотерапии, 2001. – 256 с.

5.Алексеева, М. М. Методика развития речи и обучения родному языку дошкольников / М. М. Алексеева, В. И. Яшина. – М. : Академия, 2000. – 400 с.

6.Смирнова, Е. О. Детская психология / Е. О. Смирнова. – СПб. : Питер, 2009. - 304 с.

Особенности развития мыслительных операций у детей подготовительной группы в процессе образовательной деятельности по ознакомлению с окружающим миром

Комлева З. С., студентка,
Технический институт (филиал) СВФУ им. М. К. Аммосова
г. Нерюнгри

Научный руководитель:
к.п.н., доцент Мамедова Л. В.

Актуальность выбранной темы состоит в том, что такая образовательная деятельность как - ознакомление с окружающим миром представляет собой естественный и наиболее близкий для ребенка процесс, в котором его навыки и знания развиваются через познание окружающего мира. Это позволяет мягко и эффективно влиять на процесс самой мыслительной деятельности в целом, однако, чтобы эта деятельность протекала успешно, необходимо четко понимать ее педагогические особенности.

Согласно мнению Е. Ф. Козиной, целенаправленное введение детей в окружающий мир изначально начинается с взаимодействия с простейшими предметами и явлениями, когда дети получают информацию без подробной работы над причинно-следственными связями. С переход в среднюю группу, детей постепенно учат изучать объект более

подробно, останавливаться на некоторых характеристиках. Начиная со старшей группы дошкольники уже учатся не просто изучать объект и его элементы, но и искать логические связи, доказывать их. То есть, чем старше ребенок, тем сложнее становится его деятельность [4, с. 34].

Н. В. Микляева, Ю. В. Микляева и Н. А. Виноградова определяют содержание обучения в рамках ознакомления с окружающей действительностью через два ключевых направления – первое направление заключается в организованном обучении детей, при котором даются систематизированные знания в различных сферах окружающей действительности, а второе направление сводится к развитию мыслительных способностей через создание таких условий, в которых дети естественным образом используют умственные операции [5, с. 335].

Задачи обучения в рамках данной образовательной области рассматривают с точки зрения познания (познавательное развитие). Такие задачи выделили Т. С. Грядкина, В. И. Реброва и О. А. Бутина:

1. Систематизировать практические умения – необходимо контролировать, чтобы ребенок переходил от простого к сложному, соблюдая последовательность и логичность, чтобы он понимал каждый этап работы и мог не только обсудить его, но и подвести небольшой вывод, спрогнозировать дальнейшую работу. Помимо прочего, поощряется, когда дошкольник сомневается, ребенка подводят к поиску ответов на свои сомнения.

2. Развитие научности мышления – очень хорошо, когда ребенок может объяснить свое мнение, используя при этом подтвержденные факты, которые он узнал или получил сам в процессе деятельности. Воспитатель также помогает ставить цели и задачи, доказывать свою точку зрения, вовлекает ребенка в коллективное обсуждение [2, с. 14].

3. Совершенствование коммуникативной стороны – необходимо следить за речью детей, объясняя что-либо, дошкольники должны давать полный, развернутый ответ. Важно, чтобы воспитатель помогал детям правильно сформулировать и воспроизвести мысли, если возникают затруднения.

4. Поощрение самостоятельного стремления к анализу – стремление ребенка к получению новой информации должно всегда поддерживаться взрослым. Кроме этого, воспитатель напоминает ребенку, что необходимо использовать уже то, что он знает и умеет.

5. Фиксация разных способов познания – воспитанников мотивируют изучать окружающую действительность через различные формы и способы, использовать при этом как собственные силы, умения и навыки, так и пользоваться дополнительными источниками – задать вопрос взрослому, посмотреть энциклопедию, проявить желание провести опыт и т. д [2, с. 13].

Кроме сугубо познавательной деятельности, на занятиях по ознакомлению с окружающим миром, в подготовительной группе организуется исследовательская и познавательно-исследовательская деятельность. Подобные виды деятельности также оказывает благоприятное влияние на всю мыслительную сферу ребенка.

О. В. Морозова трактует познавательно-исследовательскую деятельность дошкольника как особую форму активности ребенка, нацеленную на изучение окружающего мира. В рамках этой деятельности ребенок осваивает особенности объектов природного и предметного мира, выявляет взаимосвязи между объектами и явлениями,

упорядочивает и систематизирует полученные сведения, удовлетворяет собственную познавательную потребность через активное исследование. В результате такой деятельности дошкольник самостоятельно отрывает новые свойства и качества объектов, формирует целостное представление о мире и его закономерностях [6, с. 6].

В соответствии с научной точкой зрения О. В. Дыбиной, В. В. Щетинина и Н. Н. Поддьякова описывают пользу познавательно-исследовательской деятельности, указывая что у дошкольников активно развивается сфера познания, которая включает в себя как исследовательско-практические, так и индивидуальные, умственные навыки. Дети получают новые знания совершенствуют уже те, которые они получили ранее, - то есть происходит обогащение. С одной стороны, развиваются мыслительные умения, связанные с обработкой информации и осмыслением собственной деятельности, с другой стороны формируются сугубо практические умения, позволяющие получать новые знания через прямое взаимодействие с объектами [3, с. 11].

Еще одной педагогической возможностью, для развития мыслительных операций на занятиях по ознакомлению с окружающим миром, становится реализация задач по развитию познавательно-исследовательской деятельности, которые выделила Е. В. Трифанова:

1. Формирование умений структурировать и презентовать знания – развитие способности обобщать информацию, выстраивать логические объяснения, аргументировать и отстаивать свое мнение.

2. Поддержка познавательной мотивации. Поощрение исследовательского поведения детей, стимулирование их поисковых и пробных действий при решении проблемных ситуаций.

3. Развитие аналитических способностей. Обучение выявлению противоречий, формирование суждений, выделение главного и второстепенного, применение знаний в разных видах деятельности.

4. Развитие гепотико-парктического мышления. Совершенствование умений выдвигать предположения и проверять их на практике, отслеживать и фиксировать изменения условий и результатов собственных действий.

5. Обучение операциям сравнения и классификации. Формирование навыков сопоставления объектов по свойствам и способам использования, группировки по различным признакам, освоение обобщающих понятий.

6. Формирование навыков наблюдения. Развитие интереса к длительным целенаправленным наблюдениям за объектами и их изменениями, обучение фиксации результатов собственных действий [9, с. 51].

Для того, что развить мыслительные операции в процессе образовательной деятельности по ознакомлению с окружающим миром, воспитатель использует различные методы и приемы, подбирая их в зависимости от целей и задач, которые он ставит перед собой. Таких методов и приемов, достаточно много. А. Г. Гогоберидзе и О. В. Солнцева предлагают использовать сенсорный или интеллектуальный тренинг. Под этим термином понимается система игровых заданий, логических упражнений, занимательных задач, направленных на формирование и развитие нескольких аспектов.

1. Первый аспект – совершенствование сенсорных представлений и ориентиров. Дошкольники, помимо непосредственного изучения предмета и его основ,

совершенствуют навыки восприятия через касания, запахи, визуальное столкновение. Все это дополняет имеющиеся образы и представления, позволяя ребенку глубже понять изучаемое.

2. Второй аспект – умственное и интеллектуальное обогащение. Дети оперируют мыслительными операциями в конкретно созданных условиях, как в совместной работе, так и в самостоятельной.

3. Третий аспект – развитие эмпирических и теоретических способностей. При такой работе, дети совместно с воспитателем (или под его руководством) применяют известные методы познания, совмещая их с собственными умственными способностями и операциями [1, с. 191].

Развитие мыслительных процессов также можно проследить в таком универсальном методе работы, как – беседа. О. В. Толстикова отмечает, что беседы позволяют целенаправленно усваивать информацию о предметах и явлениях, описывать их свойства и способы взаимодействия с ними. Кроме того, они тренируют умение концентрироваться на одной теме и развивают навыки логического мышления. В процессе совместного диалога ребенок активно воспроизводит имеющиеся знания, сравнивает объекты и явления, логически рассуждает, приводит аргументацию, выводы [8, с. 163].

Подбирая беседу, взрослый заранее определяет к какому общему выводу должны прийти дети, подбирает такие факты и явления, которые бы мягко направляли детей к нужному обобщению. Кроме этого, беседа должна содержать вопросы-усилители, на которые дети должны отвечать полным, развернутым объяснением, не односложным ответом [8, с. 165].

О. В. Солнцева предлагает использовать мотивационные методы воздействия и отмечает, что в возрасте пяти-семи лет у детей происходит существенная перестройка мотивационной сферы. Ключевая особенность этого периода – формирование иерархии мотивов, один мотив занимает доминирующие положение, остальные оказываются ведомыми за ним. Ребенок стремится подрожать взрослым, воспроизводить их действия и модели поведения. Важную роль в выражении отношений ребенка к окружающему миру играют символические средства (условные знаки, речь, рисунок и т. д), они позволяют дошкольнику выразить свои впечатления и переживания, передать свое восприятие действительности в доступной форме [7, с. 33-34].

1. Коммуникативная мотивация. Взаимодействие со взрослыми и сверстниками стимулирует познавательный интерес. Взрослый воспринимается ребенком как носитель знаний, эксперт, способный разъяснить природные и социальные явления. Общение со сверстниками развивает любознательность, интерес одного ребенка легко переходит другому.

2. Практическая мотивация. Познавательная активность естественным образом возникает в процессе значимых для ребенка видов деятельности. Вопросы и исследовательский интерес порождаются самой деятельностью: бытовыми ситуациями, игрой, творчеством.

3. Стимулирующая мотивация посредством игры. Сюжетно-ролевые элементы превращают познавательные задачи в увлекательное действие. Игровые сценарии позволяют мягко включать образовательные задачи в деятельность ребенка.

4. Познавательная мотивация. Практическое взаимодействие с объектами (трогать, разбирать, экспериментировать) вызывает у детей естественный интерес и яркий эмоциональный отклик, чем просто пассивное восприятие информации. Данный опыт погружает детей в процесс изучения, стимулируя инициативность [7, с. 35].

5. Мотивация успеха и достижения. Дети пяти-семи лет начинают осознанно стремиться к результату: им важно не просто поучаствовать, а победить, продемонстрировать свои способности и получить высокую оценку, признание как со стороны взрослого, так и со стороны своих сверстников. Дети могут начать соперничать, сравнивать свои результаты с результатами остальных. При правильном подходе, такая мотивация будет направлять ребенка на достижение успешных результатов в обучении».

6. Мотивация поддержки и взаимопомощи помощи. Познавательная активность и интерес ребенка к этой активности будет лучше, если дошкольник понимает, что его действия приносят пользу (живым существам, растениям, близким, общему делу и т. д [7, с. 36].

Таким образом, можно отметить, что такая образовательная область как – ознакомление с окружающим миром действительно представляет собой разносторонний и комплексный процесс, который при правильной организации и учета всех педагогических условий может стать эффективным средством для развития мыслительной деятельности дошкольника.

Список использованных источников:

1. Гогоберидзе, А. Г, Солнцева, О. В. Дошкольная педагогика : с основами методик воспитания и обучения : учебник для вузов, стандарт третьего поколения / А. Г. Гогоберидзе, О. В. Солнцева. – М. : Питер, 2020. – 464 с.

2. Грядкина, Т. С, Реброва, В. И, Бутина, О. А. Педагогические условия поддержки познавательно-исследовательской деятельности дошкольников : учебно-методическое пособие / Т. С. Грядкина, В. И. Реброва, О. А. Бутина. – СПб : ГАОУ ДПО «ЛОИРО», 2021. – 184 с.

3. Дыбина, О. В, Щетинин, В. В, Поддьяков Н. Н. Ребенок в мире поиска : программа по организации познавательно-исследовательской деятельности дошкольников : 3-е издание, переработанное и дополненное / О. В. Дыбин, В. В. Щетинин, Н. Н. Поддьяков. – М. : Сфера, 2020. – 130 с.

4. Козина, Е. Ф. Методика ознакомления с окружающим миром в предшкольном возрасте : учебник для вузов. - 2-е издание, исправленное и дополненное / Е. Ф. Козина. – М. : Юрайт, 2025. – 453 с.

5. Микляева, Н. В, Ю. В. Микляева, Виноградова Н. А. Дошкольная педагогика: учебник для вузов. - 3-е издание, переработанное и дополненное / Н. В. Микляева, Ю. В. Микляева, Н. А. Виноградова. – М. : Юрайт, 2025. – 547 с.

6. Морозова, О. В. Особенности организации и содержание образовательной деятельности по познавательному развитию дошкольников : методические рекомендации / О. В. Морозова. – Мурманск : ГАУДПО МО, 2020. – 72 с.

7. Солнцева, О. В. Мотивация и организация образовательной деятельности в детском саду : учебник для вузов / О. В. Солнцева. – М. : Юрайт, 2021.

8. Толстикова, О. В. Современные педагогические технологии образования детей дошкольного возраста : методическое пособие / О. В. Толстикова. – Екатеринбург : ИРО, 2023. – 199 с.

9. Трифанова, Е. В. Организация и развитие исследовательской деятельности в условиях дошкольных образовательных организаций: методические рекомендации, серия «Воспитатели России» / Е. В. Трифонова. – М. : ВОО «Воспитатели России», 2021. – 178 с.

Анализ опыта педагогов и психологов РФ и РС (Я) в исследовании профессионального самоопределения подростков

Корнеева М. А., студентка
Технический институт (филиал) СВФУ им. М. К. Аммосова»
г. Нерюнгри

Научный руководитель:
к.п.н., доцент Мамедова Л. В.

Актуальность исследования обусловлена необходимостью глубокого понимания психологических механизмов, лежащих в основе выбора профессии в подростковом возрасте. Согласно Федеральному закону «Об образовании в Российской Федерации» [9], одним из приоритетных направлений государственной политики является содействие профессиональному самоопределению обучающихся. Это подчеркивает важность своевременной и качественной помощи молодым людям в поиске своего призвания.

В науке проблема профессионального самоопределения личности не нова и рассматривается относительно разных возрастных групп, в различных ракурсах. Серьезный вклад в развитие этого направления внесли Е. А. Климов [4] и Н. С. Пряжников [7], которые раскрыли ее с позиций профессиональной ориентации и профессионального консультирования. При раскрытии данной проблемы они опирались на основные положения деятельностного подхода, разработанного ведущими учеными Л. С. Выготским [3], С. Л. Рубинштейном [8] и А. Н. Леонтьевым [5]. Позже проблема профессионального самоопределения изучалась с уклоном в русло личностного аспекта. Ученые пытались обосновать влияние различных индивидуально-личностных характеристик на профессиональное самоопределение человека. Изучению проблемы в данном русле посвящены труды зарубежных авторов Э. Берна [1], А. Маслоу [6] и др.

В современной науке, значительно расширились представления о взаимосвязи личностных характеристик и проблемы профессионального выбора. Сегодня все чаще говорят о том, что человек должен осваивать разные профессии, подстраиваясь под быстроменяющиеся требования общества.

Отечественные ученые, Л. И. Божович [2], Л. С. Выготский [3], А. Н. Леонтьев [5], Д. Б. Эльконин [10], в русле периодизации психического развития человека, особое внимание уделяли ведущему виду деятельности, психическим новообразованиям и характеристикам кризиса подросткового возраста.

Обобщение опыта педагогов и психологов в исследовании профессионального самоопределения подростков в России и Республике Саха (Якутия) включает анализ теоретических подходов, практических методов и региональных особенностей.

Проанализировав опыт работы, мы систематизировали их по методам: словесные, наглядные и практические (А. В. Мордовская, зав. каф. ПИ СВФУ, г. Якутск; Е. Ю. Гаврилец, педагог-психолог МБОУ СОШ № 6, ст. Новолеушковской; В. А. Маслова (Клыкова), педагог-психолог МАОУ «СОШ №3 имени Героя России Сергея Ромашина», г. Южно-Сахалинск; Н. И. Юшкевич, педагог-психолог ГУО «Заширская общеобразовательная школа Ельского р-на», агрогород Заширье; Т. В. Песенко, педагог-психолог, МБОУ Клетнянская СОШ №2 им. Героя Советского Союза Н. В Можаева, Брянская область, п. Клетня; Е. И. Гусева, О. И Мигович, Л. Ф. Тихомирова, Г. В. Хитрова, педагоги, МОУ «Средняя школа № 80 с углубленным изучением английского языка», г. Ярославль; С. Ю. Квашина и С. В. Панина, (канд. пед. наук, доц. каф. педагогики, ПИ ФГАОУ ВО «Северо-Восточный федеральный университет имени М.К. Аммосова», г. Якутск; С. Ю. Кузьмина, педагог ГБОУ СОШ с. Подстепки м. р. Ставропольский СП «СПЕКТР»; М. П. Харлампьева (ст. преподаватель Вилюйского профессионально-педагогического колледжа им. Н. Г. Чернышевского, г. Вилюйск; В. Г. Абрамова (аспирант ИНПО ФГАОУ ВО «Северо-Восточный федеральный университет имени М. К. Аммосова», заместитель директора по учебно-воспитательной работе МБОУ «Майинская СОШ имени В.П. Ларионова с углубленным изучением отдельных предметов» МР «Мегино-Кангаласский улус», с. Майя).

Рассмотрим опыт работ более подробно.

А. В. Мордовская, зав. каф. ПИ СВФУ, г. Якутск предлагает сетевое взаимодействие образовательных учреждений (школа-ПТУ, школа-ССУЗ, школа-колледж-вуз) и создание ресурсных центров. Активно использует летние/зимние школы, лагеря, конкурсы и современные управленческие технологии для профориентации.

Е. Ю. Гаврилец, педагог-психолог МБОУ СОШ № 6, ст. Новолеушковской, сочетает традиционные и практические методы. Применяет "мозговой штурм", кластеры, упражнения "Телефонный звонок", ролевые игры ("Работодатель – безработный"), минутки "В мире профессий", "Саморекламу", обучение написанию резюме и метод таблиц для осознанного выбора профессии.

В. А. Маслова (Клыкова), педагог-психолог МАОУ «СОШ №3 имени Героя России Сергея Ромашина», г. Южно-Сахалинск акцентирует внимание на сложности формирования профессиональной идентичности и "кризисе идентичности" у подростков. Подчеркивает роль родителей, педагогов и психологов в помощи. Использует словесные, наглядные и практические методы.

Н. И. Юшкевич, педагог-психолог ГУО «Заширская общеобразовательная школа Ельского р-на», агрогород Заширье, выделяет два основных направления: профессиональная консультация (индивидуальная помощь через изучение личности и сопоставление с профессиями) и профессиональное просвещение (информирование о мире профессий через беседы, экскурсии, встречи со специалистами и мероприятия).

Т. В. Песенко, педагог-психолог, МБОУ Клетнянская СОШ №2 им. Героя Советского Союза Н. В Можаева, Брянская область, п. Клетня, использует комплексный

подход: консультации (групповые/индивидуальные), развивающие игры, классные часы, лекции, встречи с профессионалами, экскурсии, внеурочная деятельность.

Е. И. Гусева, О. И Мигович, Л. Ф. Тихомирова, Г. В. Хитрова, педагоги, МОУ «Средняя школа № 80 с углубленным изучением английского языка», г. Ярославль) в своей статье представили опыт работы педагогического коллектива муниципального общеобразовательного учреждения г. Ярославля «Средняя школа № 80 с углубленным изучением английского языка» по реализации проекта «Создание муниципальной системы сопровождения профессионального самоопределения обучающихся». Муниципальная система сопровождения профсамоопределения: игры, экскурсии (начальная школа); проектная деятельность, проф. пробы, диагностика (средняя школа); профильное обучение, индивидуальные маршруты (старшая школа).

С. Ю. Квашина и С.В. Панина, канд. пед. наук, доц. каф. педагогики, ПИ ФГАОУ ВО «Северо-Восточный федеральный университет имени М.К. Аммосова», г. Якутск в статье рассматривают современные подходы к организации профориентационной работы со школьниками. Авторы выделяют несколько ключевых направлений: информационно-ресурсный подход, включающий проведение выставок, встреч с представителями профессионального образования, использование видеоматериалов и мультипликационных фильмов о профессиях; развивающе-игровой подход, направленный на формирование и развитие так называемых «Future Skills» (навыков будущего); активизирующий подход, призванный стимулировать внутреннюю готовность учащихся к самостоятельному и осознанному выбору своего жизненного и профессионального пути; диагностический подход, основанный на оценке индивидуальных психолого-педагогических особенностей школьников.

С. Ю. Кузьмина, педагог ГБОУ СОШ с. Подстепки м. р. Ставропольский СП «СПЕКТР», успешно применяет в своей работе с детьми проектный подход в рамках программы «Дизайн-студия»: индивидуальные/коллективные проекты, дидактические ряды, дифференцированное обучение для развития мотивации и учета особенностей.

М. П. Харлампьева, ст. преподаватель Вилюйского профессионально-педагогического колледжа им. Н. Г. Чернышевского, г. Вилюйск вовлекает подростков в общественно полезную деятельность: виртуальные экскурсии, проектная деятельность, музейные уроки, игры для формирования ценностных ориентиров.

В. Г. Абрамова, аспирант ИНПО ФГАОУ ВО «Северо-Восточный федеральный университет имени М. К. Аммосова», заместитель директора по учебно-воспитательной работе МБОУ «Майинская СОШ имени В.П. Ларионова с углубленным изучением отдельных предметов» МР «Мегино-Кангаласский улус», с. Майя) делится опытом организации профориентационной работы в своем учебном заведении. Она подчеркивает, что одним из ключевых направлений является проектно-исследовательская деятельность школьников: научное общество, чтения, конференции, конкурсы для развития исследовательских умений и личности.

Анализ опыта российских и якутских специалистов выявил три взаимодополняющих подхода к профессиональному самоопределению подростков: диалоговый (словесный) метод - активное общение через беседы, дискуссии и лекции для получения и осмысления информации, а также для формулирования собственных желаний; визуальный (наглядный) метод - использование презентаций, видео, экскурсий

и встреч с профессионалами для наглядного представления профессий и условий труда; деятельностный (практический) метод - вовлечение в игры, тренинги, стажировки и проектную деятельность для получения непосредственного опыта и выявления склонностей. Эти три подхода, применяемые в комплексе, обеспечивают всестороннее сопровождение подростков в процессе выбора будущей профессии, способствуя осознанному и успешному профессиональному самоопределению.

Список использованных источников:

1. Берн, Э. Структуры и динамика организаций и групп / Э. Берн. - М. : Попури, 2006. - 328 с.

2. Божович, Л. И. Проблемы формирования личности: избранные психологические труды / Под ред. Д. И. Фельдштейна. - М. : Владос, 2018. - 289 с.

3. Выготский, Л. С. Психология развития человека / Л. С. Выготский. - М. : 2005. - 185 с.

4. Климов, Е. А. Психология профессионального самоопределения / Е. А. Климов. - М. : Академия, 2017. - 304 с.

5. Леонтьев, А. Н. Деятельность. Сознание. Личность / под ред. Д. А. Леонтьева. - М. : Смысл, 2004. - 346 с.

6. Маслоу, А. Дальние пределы человеческой психики / А. Маслоу. - СПб. : Питер, 2022. - 448 с.

7. Пряжников, Н. С. Методы активизации личного и професионального самоопределения / Н. С. Пряжников. - М. : «МОДЭК», 2015. - 400 с.

8. Рубинштейн, С. Л. Психология человека в современном мире. Том 3. Психология развития и акмеология. Экзистенциальные проблемы в трудах С. Л. Рубинштейна и в современной психологии. Рубинштейновские традиции исследования и экспериментатики / Ответственные редакторы : А. Л. Журавлев, Е. А. Сергиенко, В. В. Знаков, И. О. Александров. - М. : Издательство «Институт психологии РАН», 2009. - 400 с.

9. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 N 273-ФЗ (редакция от 29.12.2025)/ (с изм. и доп., вступ. в силу с 01.01.2026). - Текст : электронный // Справочная правовая система «КонсультантПлюс». - URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_510818/ (дата обращения: 10.04.2026).

10. Эльконин Д. Б. Детская психология: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Д. Б. Эльконин. - 4-е изд., стер. - М. : Издательский центр «Академия», 2007 - 384 с.

Познавательное развитие как основа подготовки ребенка к школе

Лобода Т.Э., студентка,
Технический институт (филиал) СВФУ им. М.К. Аммосова
г. Нерюнгри

Научный руководитель:
к.п.н., доцент Шахмалова И. Ж.

С самого рождения человек начинает активно исследовать среду, переходя от простых ощущений к сложным логическим операциям. В основе этого лежит любознательность человека и потребность в поиске ответов на возникающие вопросы. Познавательное развитие тесно связано с тем, как мы умеем принимать решения, решаем проблемы и адаптироваться к новым условиям жизни.

Особую актуальность эта тема приобретает в связи с главной задачей образования. Если раньше главная задача заключалась в передаче конкретных знаний, то сейчас объем информации удваивается. Поэтому актуальность смещается с накопления фактов на умения быстро находить, анализировать, применять информацию и критически оценивать ситуацию. Также в условиях развития искусственного интеллекта на первый план выходят уникальные способности человека, такие как гибкость ума, творческое мышление, способность решать нестандартные задачи. В связи с этим развитие личности перестает быть просто частью обучения – оно становится главным фактором, определяющий будущий успех и конкурентоспособность человека. Именно развитые познавательные процессы становятся тем фундаментом, который позволяет личности не просто подстраиваться под текущие изменения, а опережать их и легко адаптироваться.

Ж. Пиаже рассматривал познавательное развитие как процесс адаптации и смены стадий развития интеллекта. Познавательное развитие (когнитивное развитие) по теории Ж. Пиаже — это «процесс роста и эволюции познавательных способностей человека на различных этапах жизни» [3, с. 57].

Под познавательным развитием В. А. Крутецкий понимал «процесс формирования и совершенствования познавательных способностей, обеспечивающих успешное овладение знаниями, умениями и навыками. Уровень этого развития определяется не запасом знаний, а способностью к самостоятельному их добыванию и творческому применению» [2, с. 142].

Ключевой фигурой в разработке проблемы готовности к школе является Л. А. Венгер. Он убедительно показал, что завышенные требования к овладению конкретными школьными навыками без развития познавательных способностей приводят к деформации психического развития. В коллективной монографии «Психологические вопросы подготовки детей к обучению в школе» под его редакцией подчеркивается: «подготовка к школе заключается не в том, чтобы научить ребенка читать и писать, а в том, чтобы сформировать у него способность к произвольной регуляции деятельности, умение действовать по образцу и слушать инструкцию взрослого» [1, с. 42]. Согласно позиции Л. А. Венгера, истинная готовность наступает, когда познавательный интерес становится ведущим мотивом поведения.

Старший дошкольный возраст характеризуется переходом от непроизвольных психических процессов к произвольным. Главный механизм перехода – это игра с правилами и ролевая игра, где ребенок добровольно удерживает роль и подчиняется правилу, даже если оно противоречит его сиюминутному желанию. К 6-7 годам произвольность остается нестабильной. Ребенок может сосредоточенно выполнять задание 10-15 минут, но в состоянии усталости или при сильной эмоции возвращается к непроизвольному поведению. Полное развитие произвольной регуляции завершается

только к 9-10 годам. Что бы понять масштаб этих изменений, необходимо проанализировать особенности каждого познавательного процесса в старшем дошкольном возрасте.

Познавательные процессы:

1) память;

2) внимание;

3) мышление и речь;

4) восприятие;

5) воображение.

Доминирует непроизвольная память, но появляются первые попытки произвольного запоминания. Долговременная память становится основой для формирования личности.

Рождение произвольного внимания, ребенок уже способен удерживать внимание на неинтересном, если понимает цель. Но опора на наглядность и инструкцию взрослого остается обязательной.

К этому возрасту зарождается логическое мышление, появляется способность рассуждать и делать выводы. Появляется способность рассуждать, делать выводы, обобщать и выделять главное.

Восприятие превращается из глобального в аналитическое. Ребенок не просто смотрит, а выделяет форму, цвет, размер. Восприятие становится осмысленным и системным. Например, при взгляде на картинку ребенок уже выстраивает сюжетную линию, а не просто перечисляет предметы.

Воображение переходит из воссоздающего в творческое. Проявляется в сюжетно-ролевой игре.

Все процессы действуют не изолированно, а как единая система, обеспечивающая готовность ребенка к школе. Именно в этом возрасте закладывается способность учиться.

На основе обобщения и систематизации педагогического опыта специалиста РФ и РС(Я), нами были выделены следующие методы и приемы:

1) игра;

2) мнемотехника;

3) упражнение.

И. С. Чалкова является воспитателем МБДОУ детского сада № 17 «Улыбка» комбинированного вида, г. Гурьевск, считает, что память – это один из ключевых психических процессов в дошкольном и младшем возрасте, играющий решающую роль в развитии ребенка и подготовке к школьному обучению. В своей работе И. С. Чалкова использует различные игры, например, «Вспомни предмет», «Что изменилось?», «Вспомни фигуру», «Найди такой же». Задача ребенка в игре «Вспомни предмет» заключается в том, что он запоминает все предметы, после убирается один предмет, а он должен назвать его. Формируется операция сравнения, активизируется зрительная память. Эта игра превращает механическое запоминание в активный мыслительный процесс, что является фундаментом учебной деятельности будущего первоклассника.

Н. П. Ефимова воспитатель МБДОУ детский сад № 102 «Подснежник», г. Якутск, отмечает, что современные дети мало общаются, их речевой опыт ограничен. Телевизор и компьютеры вытеснили живое общение. Традиционные методы (простое заучивание) не

работают, потому что детям скучно и неинтересно. У дошкольников преобладает зрительно-образная память, а запоминание — непроизвольное. Заставлять их учить абстракции бесполезно. Нужно опираться на картинки и ассоциации. Например, заучивание стихов можно с помощью рисования опорных картинок на каждую строчку. Картинки появляются одновременно с чтением.

О. В. Андриянова – это воспитатель, методист-организатор и руководитель ИЗО ГБОУ школы № 2065, г. Москва, отмечает, что в старшем дошкольном возрасте память по скорости развития опережает другие способности. В этот период в памяти ребенка происходит важнейшее изменение – его память приобретает элементы произвольности. Он начинает осознавать и использовать некоторые приемы запоминания. Андриянова предлагает игровой метод и различные упражнения, которые использует в своей практике. Например, такие игры как «Мы ходили в зоопарк», «Магазин» развивают слуховую память; «Нарисуй узор» развивает зрительную, образную память и мелкую моторику рук; упражнения «Мысленные образы и эмоции», «Мысленные образы и их эмоциональная окраска», «Фигуры» и «Осознание словесного материала» направлены на развития запоминания и воображения.

Подводя итоги, можно отметить, что старший дошкольный возраст – это сензитивный период, в котором происходит качественный скачок от непроизвольных психических процессов к произвольным. Целенаправленное формирование познавательных процессов в старшем дошкольном возрасте через игру и ассоциативные техники является необходимым условием не только для успешного обучения в школе, но и для развития личности ребенка.

Список использованных источников:

1. Венгер, Л. А. Подготовка детей к школе в детском саду / Л. А. Венгер. – М. : Педагогика, 1977. – 160 с.

2. Крутецкий, В. А. Психология обучения и воспитания школьников / В. А. Крутецкий. – М. : Просвещение, 1976. – 300 с.

3. Пиаже, Ж. Избранные психологические труды : Психология интеллекта. Генезис числа у ребенка. Логика и психология / Ж. Пиаже. – М. : Просвещение, 1969. – 659 с.

Устный счет как фундамент вычислительных навыков младших школьников: методы, приемы, организация

Луценко В. А., студентка
Технический институт (филиал) СВФУ им. М. К. Аммосова
г. Нерюнгри

Научный руководитель:
к.п.н., доцент, Мамедова Л. В.

Устный счет издавна занимает особое, можно сказать, привилегированное место в системе обучения математике в начальной школе. Его ценность не ограничивается одной лишь арифметической подготовкой: регулярные упражнения в устных вычислениях

развивают сообразительность, приучают ребенка внимательно анализировать условия каждого примера и выбирать наиболее удобный прием решения. Кроме того, прочные навыки устного счета заметно облегчают переход к письменным алгоритмам и служат надежной основой для всего последующего обучения.

Однако на практике устный счет нередко превращается в однообразную «разминку», механическое воспроизведение табличных случаев или быстрое, но формальное решение примеров. Задача современного учителя – превратить устный счет в мощный инструмент развития всех качеств вычислительного навыка: правильности, осознанности, рациональности, обобщенности, автоматизма и прочности [1]. Как подчеркивает Т.Н. Мороз, быстрота счета возникает в результате длительных упражнений, но для того чтобы избежать однообразного повторения, которое порождает скуку, необходимо использовать разнообразные упражнения и приемы [3].

В методике преподавания математики под вычислительным навыком понимается не просто умение быстро считать, а сложная способность ученика правильно выбирать для каждого конкретного случая систему операций и успешно ее выполнять [2]. Устный счет выступает тем полигоном, на котором эта способность формируется наиболее естественным образом, поскольку:

ребует быстрого выбора приема (развитие *рациональности*);
редполагает мгновенное воспроизведение табличных случаев (развитие *автоматизма*);
озволяет проговаривать ход рассуждений (развитие *осознанности*);
хватывает однотипные примеры (развитие *обобщенности*).

Согласно системе Л.В. Занкова, формирование вычислительного навыка проходит три этапа:

1) осознание и алгоритмизация;

2) отработка правильности;

3) достижение темпа и автоматизма [4].

Устный счет может и должен работать на каждом из этих этапов, но содержание и форма упражнений при этом меняются. На первом этапе устный счет предполагает развернутое проговаривание, на втором – поиск разных способов, на третьем – соревновательные и игровые формы, направленные на скорость.

В процессе изучения опыта работы педагогов России нами были выделены несколько групп приемов устного счета, которые наиболее эффективно формируют вычислительные навыки младших школьников.

А.В. Неумоина (МБОУ СОШ № 1, с. Семеновка, г. Йошкар-Ола) использует устный счет на этапе актуализации знаний в 1 классе при изучении тем «Сложение и вычитание в пределах 10» и «Сложение и вычитание в пределах 20». Специально подобранные задания, представленные в игровой и занимательной форме, способствуют повышению уровня вычислительных умений. Особый интерес вызывает игра «Математический футбол». Наглядность или мультимедийная презентация изображает футбольные ворота с числами по краям и математические мячи с примерами. Класс делится на команды по рядам, каждый ряд может «забить» по два мяча. Учащиеся коллективно обсуждают, в какое место попадает мяч, и если ответ совпадает с числом на воротах, команда получает один балл. Игра носит соревновательный характер, дети активно включаются в работу [5].

Е.С. Цыкунова (МБОУ «Школа-гимназия № 10 им. Э.К. Покровского», г. Симферополь) предлагает игру «Лучший счетчик». Один из детей выходит к доске – это «счетчик». Дети придумывают и задают ему примеры на изученные приемы сложения и вычитания. Если «счетчик» не решает пример или решает неправильно, на его место идет тот ученик, который задал этот пример. Тот из детей, который решит все примеры правильно, становится лучшим счетчиком [7]. Эта игра не только тренирует вычислительные навыки, но и развивает внимание, ответственность и умение работать в ситуации публичного ответа.

Е.С. Цыкунова предлагает упражнения на состав числа с использованием наглядности. Учитель показывает, например, 4 палочки, затем прячет руки за спину и говорит: «В правой руке у меня 2 палочки. Сколько в левой?» Затем: «В левой руке у меня 3 палочки. Сколько в правой?» Более сложный вариант: учитель показывает 6 палочек, прячет руки за спину, перекладывает палочки и просит отгадать, по сколько палочек в каждой руке. Дети предлагают варианты, пока не найдут правильный.

Для развития оперативной памяти Цыкунова рекомендует **«длинные примеры»**: учитель медленно читает выражение, учащиеся устно считают в уме, говоря только ответ. Например: 4 + 3 + 2 – 5 – 3 + 9 = 10 или 3 + 6 – 5 + 4 – 7 + 3 = 4. Такие упражнения развивают внимание, память и самоконтроль.

А.И. Новикова (ОГ БОУ «Шебекинская средняя общеобразовательная школа с УИОП», г. Белгород) использует игру «Найди пример». На доске записаны примеры. Учитель говорит: «Я решила пример с ответом 20. Найди данный пример». Ученики должны среди предложенных выражений (19 – 15, 6 + 8, 4×5, 20 – 7) найти то, результат которого равен 20. Другая игра – «Числовой ряд» (счетные пеналы). В парах каждый игрок достает карточки с цифрами от 1 до 9, оба набора смешиваются и располагаются на парте лицевой стороной вниз. Каждый по очереди берет карточку и выкладывает ряд чисел [6].

А.И. Новикова обучает детей приемам быстрого счета (элементы рациональности):

множение на 101: чтобы умножить двузначное число на 101, надо к этому числу приписать справа это же число. 35×101=3535, 78×101=7878.

множение на 1001: чтобы умножить трехзначное число на 1001, надо приписать справа это же число. 357×1001=357357.

ложение столбцами: сумма цифр каждого разряда складывается отдельно, цифра десятков в сумме предыдущего разряда складывается с цифрой единиц последующей суммы.

Анализ опыта позволяет сформулировать несколько дидактических требований, соблюдение которых делает устный счет действительно эффективным инструментом формирования вычислительных навыков:

елесообразность. Устный счет должен быть связан с темой и целью урока, а не проводиться «для галочки».

азнообразие. Чередование разных форм (игры, упражнения на состав числа, быстрый счет, задания на осознанность) предотвращает утомление и скуку.

озированность по времени. Оптимальная продолжительность устного счета в начальной школе – 5–10 минут. Перфокарты на 1 минуту, «Беглый счет» на 3–5 минут – примеры точного тайминга.

истематичность. Устный счет должен присутствовать на каждом уроке математики, а не эпизодически.

братная связь. Учителю важно видеть, кто и как справляется: сигнальные карточки, поднятая рука, запись ответов на доске или в тетради.
чет индивидуальных особенностей. Для детей с низким темпом работы – посильные задания, для сильных – дополнительные усложнения.

Устный счет является фундаментом, на котором строится вся система вычислительных навыков младших школьников. Он не только обеспечивает автоматизацию табличных случаев и базовых вычислительных операций, но и развивает рациональность мышления, осознанность приемов, оперативную память и произвольное внимание.

Список использованных источников:

1. Лавлинская, Е. Ю. Методика формирования вычислительного навыка по системе общего развития Занкова Л. В. / Е. Ю. Лавлинская. – Волгоград : Панорама, 2006. – 176 с.
Менчинская, Н. А. Вопросы методики и психологии обучения арифметике в начальных классах / Н. А. Менчинская, М. И. Моро. – М. : Просвещение, 2015. – 224 с.

3. Мороз, Т. Н. Формирование вычислительных навыков у младших школьников на уроках математики через разнообразные виды устного счета / Т. Н. Мороз // Современное образование : традиции, приоритеты, инновации : сборник научных трудов, Мозырь, 25 ноября 2021 года. – Мозырь : учреждение образования «Мозырский государственный педагогический университет имени И. П. Шамякина», 2021. – С. 112-116.
. Варегина, Ф. В. Вычислительные навыки : методика изучения их качества : учебно-методическое пособие / Ф. В. Варегина. – Тула : ГОУ ДПО ТО «ИПК И ППРО ТО», 2011. – 90 с.

5. Неумоина, А. В. Устный счет как средство формирования вычислительных умений и навыков младших школьников в процессе обучения математике / А. В. Неумоина // Физико-математическое и естественнонаучное образование : наука и школа. XXI Емельяновские чтения : материалы Всероссийской научно-практической конференции, Йошкар-Ола, 25 апреля 2024 года. – Йошкар-Ола : Марийский государственный университет, 2024. – С. 132-137.

6. Новикова, А. И. Формирование вычислительных навыков младших школьников на уроках математики в условиях реализации ФГОС / А. И. Новикова, Т. Б. Бочарникова, Н. Б. Гриненко // Наука и образование : отечественный и зарубежный опыт : сборник трудов Двадцать седьмой международной научно-практической конференции, Белгород, 10 февраля 2020 года. – Белгород : ООО ГиК, 2020. – С. 195-197.

7. Цыкунова, Е. С. Формирование вычислительных навыков у младших школьников в современных условиях реализации ФГОС НОО / Е. С. Цыкунова // Традиции и инновации в педагогике начальной школы : сборник научных трудов. – Симферополь : ООО «Издательство Типография «Ариал», 2024. – С. 228-234.

Роль общения в социальной практике

Максимова К.В., студентка,
Технический институт (филиал) СВФУ им. М.К. Аммосова
г. Нерюнгри

Научный руководитель:
ст. преподаватель Шпиллер Т.В.

Актуальность темы обусловлена ее междисциплинарным характером и влиянием практически на все сферы жизни, от индивидуального развития личности до глобальных социальных процессов. Общение – это не просто обмен информацией, а сложный социально-психологический феномен. В условиях быстрых изменений технологических, демографических и культурных механизмов, понимание общения и развитие коммуникативных навыков становятся не просто полезными, а необходимыми условиями успешной адаптации и самореализации человека в современном обществе. Каждый коммуникативный акт одновременно передает сообщение, выражает отношение к партнеру и маркирует социальную позицию говорящего. Значимость исследования роли общения в социальной практике связана с возможностью осознанного проектирования более эффективных форм взаимодействия, это означает создание коммуникативной среды, способствующей продуктивному сотрудничеству.

Рассмотрим через теоретическую литературу тему общения в практике. Социальная жизнь невозможна без коммуникации, любая практическая деятельность, от бытовых контактов до сложных организационных процессов, реализуется через обмен информацией, смыслами, символическими кодами.

Л. С. Выготский рассматривал общение, как ключевое условие психического развития и формирования личности. В рамках своей культурно – исторической теории он подчеркивал, «высшие психические функции возникают первоначально, как форма коллективного поведения и лишь затем становятся индивидуальными функциями самого ребенка» [4, с. 253]. Автор описывал общение как процесс, основанный на сознательной передаче и понимании мыслей и переживаний с помощью знаковых систем: «Общение – это процесс, который основан на интеллектуальном понимании и сознательной передаче мыслей и переживаний с помощью знаков языка» [3. с. 182].

Так же Выготский разграничивал два аспекта воздействия через общение:

1) обучение – трансляция «значений» (знаний, правил);
2) воспитание – передача личностных смыслов и переживаний.

В этих работах подчеркивается, что в ходе совместной деятельности и общения у ребенка не просто усваиваются образцы социального поведения, но и формируются основные психологические структуры, определяющие дальнейшее развитие психических процессов.

А. К. Болотова – российский психолог, специалист в области психологии коммуникаций. Она анализирует механизмы общения, структуру коммуникативного процесса и факторы, влияющие на эффективность взаимодействия между людьми.

А.К. Болотова дает следующее определение понятию общение «это многомерный социально-психологический процесс взаимодействия между людьми, который включает в себя:

1) обмен информацией, состояниями, действиями и оценками; взаимное влияние участников друг на друга с помощью различных механизмов (заражение, убеждение, подражание и др.);

2) формирование и поддержание социальных связей; удовлетворение социогенных потребностей человека (в принадлежности, признании, безопасности и т. д.)» [2, с. 93].

А.К. Болотова выделяет особый тип коммуникации (ритуальная), ее цель не передача информации, а поддержание социальной включенности: «Ритуальные коммуникации предполагают лишь поддержание контакта с социумом, с целью подтверждения собственной включенности в социальные отношения как таковые» [2, с. 84]. Таким образом в ее концепции общение не сводится к простому обмену информацией – это сложный процесс взаимного влияния, который имеет разные формы и функции, опирается на психологические, зависит от социального контекста и культуры, а также требует осознанного выбора стратегии для повышения эффективности и снижения деструктивного воздействия.

Г.М. Андреева, советский и российский социолог и психолог, разработала одну из наиболее признанных в отечественной науке структур общения. Ее подход подчеркивает неразрывную связь общения и деятельности, а также выделяет три взаимосвязанные стороны процесса общения. «Общение — сложный, многоплановый процесс установления и развития контактов между людьми, порождаемый потребностями совместной деятельности и включающий в себя: обмен информацией; выработку единой стратегии взаимодействия; восприятие и понимание другого человека» [1, с. 148].

Г.М. Андреева выделила три стороны общения:

1. Коммуникативная сторона – процесс обмена информацией между собеседниками с помощью знаковых систем, прежде всего речи, а также жестов, мимики, интонации и т. д. «Коммуникативная сторона общения состоит во взаимном обмене информацией между партнерами по общению, передаче и приеме идей, чувств, знаний, мнений» [1, с. 155].
2. Интерактивная сторона – организация взаимодействия между участниками общения, обмен действиями для реализации совместной деятельности. «Интерактивная сторона заключается в организации взаимодействия между общающимися индивидами, т. е. в обмене не только знаниями и идеями, но и действиями» [1, с. 155].
3. Перцептивная сторона – взаимопонимание между участниками: восприятие, познание и оценка друг друга, формирование образа собеседника. «Перцептивная сторона означает процесс восприятия и познания друг друга партнерами по общению и установлению на этой основе взаимопонимания» [1, с. 156].

В работах подчеркивается, что общение чаще всего включено в практическое взаимодействие людей и обеспечивает планирование, осуществление и контролирование их деятельности. Вместе с тем общение удовлетворяет особую потребность человека в контакте с другими людьми.

Б.Д. Парыгин советский и российский психолог, один из основоположников отечественной социальной психологии. В своих работах он подробно анализировал структуру общения, его механизмы и роль в развитии личности и группы.

Ученый рассматривал общение, как сложный социально-психологический процесс, тесно связанный с деятельностью и отношениями в группе «Общение — это процесс взаимодействия между людьми, в котором происходит обмен информацией, опытом, эмоциями и оценками, а также взаимное влияние друг на друга, а также в ходе общения

индивид осваивает социальные роли, учится понимать и принимать нормы группы, развивает навыки взаимодействия. Без полноценного общения социализация невозможна» [5, с. 21].

Автор подробно изучал психологические механизмы, лежащие в основе общения: «К важнейшим механизмам общения относятся заражение, подражание, убеждение, мода и другие формы социально-психологического влияния. Они определяют, как информация и эмоции передаются между людьми и как формируется групповая динамика» [5, с. 26]. Б.Д. Парыгин подчеркивал, что общение не существует в вакууме – оно всегда встроено в систему социальных отношений: «Общение выступает как способ установления и поддержания социальных связей, а также как средство регуляции поведения в группе. Через общение индивид усваивает нормы и ценности коллектива, а коллектив влияет на развитие личности» [5, с. 31].

Поскольку многие ученые были согласны с тем, что общение – процесс сложный и многомерный, то можно выделить основные функции общения, а именно:

1) организация совместной деятельности;
2) познание людьми друг друга;
3) формирование и развитие межличностных отношений.

Общение координирует совместные действия, помогает распределять задачи, обмениваться информацией и достигать общих целей в профессиональной и общественной сферах. В социальной работе это является главным инструментом, позволяющим выстраивать доверительные отношения, диагностировать проблемы и оказывать помощь. Таким образом передаются традиции, знания и опыт, а также происходит взаимная оценка действий, обеспечивающая единство общества.

Опираясь на рассмотренную литературу, мы можем подвести итог, что общение играет фундаментальную роль в социальной практике, выступая основным механизмом социализации, организации совместной деятельности, передачи культурного опыта и формирования личности. Оно обеспечивает взаимопонимание, сплоченность групп и позволяет регулировать отношения между людьми, что критически важно для профессиональной деятельности. Через коммуникацию индивид усваивает социальные нормы, ценности, роли и формы поведения, становясь частью общества. Развитие коммуникативных навыков и понимание механизмов общения выступают важнейшими задачами как для отдельного человека, так и для общества в целом. Без эффективной коммуникации невозможно согласование действий, координации усилий, передачи знаний и опыта, формирование общих ценностей и смыслов. Именно поэтому анализ роли общения в практике оказывается ключом к пониманию логики социальных изменений.

Список использованных источников:

1. Андреева, Г. М. Социальная психология /Г. М. Андреева. — М. : Изд –во МГУ, 1980. — 416 с.

2. Болотова, А. К. Социальные коммуникации. Психология общения : учебник и практикум для вузов / А. К. Болотова, Ю. М. Жуков, Л. А.Петровская. – Второе издание, переработанное и дополненное. – Москва : Издательство Юрайт, 2024. – 272 с.

3. Выготский, Л. С. Педагогическая психология / Л. С. Выготский. — М.: Издательства: АСТ, Астрель, Люкс, 2005. — 672 с.

4. Выготский, Л. С. Психология / Л. С. Выготский. — М.: Изд –во ЭКСМО – Пресс, 2000. — 1008 с.

5. Парыгин, Б. Д. Анатомия общения : Учеб. пособие / Парыгин Б. Д.. — СПб. : Изд –во Михайлова В. А., 1999. — 300 с.

Теоретические аспекты психолого-медико-педагогического сопровождения детей с умственной отсталостью

Марченко Ю.Ю. студентка
Технический институт (филиал) СВФУ им. М.К. Аммосова
г. Нерюнгри

Научный руководитель:
ст. преподаватель Шпиллер Т.В.

В данной статье предоставлены данные относительно проблематики умственной отсталости у детей, изложены факторы, влияющие на интеллектуальное развитие ребенка на всех этапах его жизни, указаны данные об основных этапах и направлениях коррекционной работы и описана стратегия психолого-медико-педагогического сопровождения лиц с данной патологией.

Умственная отсталость (олигофрения) относится к общей группе заболеваний, связанных с нарушением онтогенеза. Характеризуется недоразвитием психики, личностных качеств ребенка и всего организма в целом. Многообразие нарушений психических процессов у умственно отсталого ребенка носят стойкий характер и оказывают негативное влияние на все психофизиологические процессы в целом, значительно затруднена коммуникация с окружающими, что несомненно препятствует формированию процессов обучения, воспитания, восприятия и социокультурной адаптации.

Однако, следует дифференцировать умственную отсталость и деменцию — приобретенный дефект, в котором нередко выявляются остаточные знания, умения и навыки, лексика часто относительно сохранна, имеется склонность к разнообразным эмоциональным проявлениям.

Следует отметить, что умственная отсталость разной степени тяжести наблюдается у довольно многочисленной категории детей. Исходя из этого, следует отметить, что данная проблема является актуальной на сегодняшний день как никогда, поскольку прослеживается четкая тенденция к увеличению численности детей с данной патологией.

В разные годы изучением ментальных процессов умственно отсталых детей занимались В. П. Зинченко, М. Вертгеймер, Ж. Пиаже, Л.С. Выготский, П.Я. Гольперин.

Сам термин «интеллект» имеет длинную историю становления в научных кругах. М.А. Холодная характеризует «интеллект» как психологическую основу разумности, а главнейшая цель и назначение интеллекта – это не что иное, как создавать порядок из беспорядка основываясь на приведении в соответствие индивидуальных потребностей с объективными требованиями окружающей реальности [3. с.-334]. Однако несмотря на то, что данная проблема, казалось бы, всесторонне изучена, описана во множестве научных

трудов и широко известна в научных кругах, нельзя с полной уверенностью сказать, что данная тема относится к числу уже устоявшихся дефектологических или психологических терминов.

В некоторой научной литературе интеллект характеризуется как:

1) система умственных операций;

2) когнитивная функция;

3) стиль индивидуального подхода к решению той или иной ситуации, которая требует познавательной активности.

Следует отметить, что существуют причины возникновения умственной отсталости. К таким причинам следует отнести различные перинатальные, натальные и постнатальные патологии, многообразие тератогенных факторов таких как эндокринные патологии различной степени тяжести, вредные привычки матери, бесконтрольный прием препаратов в частности антибиотиков, гормональных препаратов и т.д., генетические патологии тоже имеют немаловажную роль, инфекционно-токсические заболевания, опухоли, кисты, гематомы, сотрясения, ушибы мозга являются чуть ли не самыми опасными травмирующими факторами [1. с. 224].

Психолого-медико-педагогическое сопровождение детей с умственной отсталостью — это комплексная система мероприятий, направленная на помощь в развитии, обучении, воспитании и социализации ребенка с учетом его индивидуальных особенностей, и особых образовательных потребностей. Оно включает взаимодействие специалистов разного профиля (психологов, дефектологов, логопедов, медицинских работников, педагогов), а также родителей.

Как показывает практика, при сборе анамнеза и изучении медицинских карт у всех детей с установленным диагнозом — умственная отсталость имеются различные одиночные или сочетанные патологии. В анамнезе подавляющего большинства детей есть данные, достоверно свидетельствующие о наличии нарушений биомеханики родов, обвитии пуповины, гипоксии плода, родовых травмах, что свидетельствует о том, что данная патология имеет сугубо органический характер и не может быть компетенцией одного лишь психолога, дефектолога или логопеда. Органический генез подразумевает в первую очередь медикаментозное лечение, разумеется, в неразрывном тандеме с дефектологическим, психологическим и логопедическим сопровождением. Данная модель взаимосвязи между специалистами является едва ли не одной из самых продуктивных, что подтверждается положительной динамикой и высокими коррекционными результатами.

Коррекционная работа в комплексе с медикаментозной терапией позволяет решить те или иные, актуальные на всех этапах коррекционного воздействия, проблемы, сгладить возникшие трудности в освоении дидактического материала, скомпенсировать нарушенные высшие психические функции.

Таким образом, коррекционный процесс в отношении детей с умственной отсталость имеет массу нюансов и должен рассматриваться как нечто требующее комплексного, всестороннего и глубокого изучения.

Коррекционно-логопедическая работа строится в четыре этапа:

1) подготовительный этап характеризуется созданием предпосылок для успешного освоения дидактического материала, он является наиболее продолжительным

по времени. Как правило на этом этапе проводится развитие общей, мелкой и речевой моторики;

2) начальный этап включает в себя более глубокое и всесторонее развитие крупной, мелкой и речевой моторики, присоединяются задания для усвоения лексических и грамматических связей языка, а также задания по сенсорному развитию. Весь материал многократно повторяется, с течением он должен постепенно усложняться;

3) тренировочный этап включает в себя отработку полученных знаний, умений и навыков. Материалы различных разделов закрепляются в игровой, предметно — игровой и элементарной учебной деятельности;

4) заключительный этап включает в себя совершенствование функций и процессов высших психических функций [2. с. 195].

Основные направления работы с умственно отсталыми детьми:

1) развитие перцепции, сенсорного восприятия;

2) развитие способности использования невербальных компонентов коммуникации;

3) развитие оптико-моторной координации, мелкой и артикуляционной моторики;

4) развитие нормального речевого дыхания и голосовых функций;

5) развитие чувства ритма;

6) развитие импрессивной речи;

7) формирование и развитие экспрессивной речи [5. с.-477].

Таким образом, следует сделать вывод, что при грамотном построении коррекционного процесса дети с умственной отсталостью способны овладеть навыками общения, социально-бытовыми знаниями, умениями и навыками, тем самым положительно влияя на развитие коммуникативной сферы в целом. Именно для данной категории детей обучение коммуникативным навыкам, является едва ли не основным направление коррекционной работы, поскольку именно по средствам коммуникации ребенок адаптируется к условиям окружающей действительности и учится жить в гармонии с обществом и миром в целом.

Список использованных источников:

1. Айзман Н.И, Лебедев А. В., Иашвили М. В. Медико-биологические основы дефектологии 2-е изд., испр. и доп. Учебное пособие для бакалавриата. - М.: Юрайт, 2019.

2. Малер А. Р., Цикото Г. В. Воспитание и обучение детей с тяжелой интеллектуальной недостаточностью. Учебное пособие для студентов высших педагогических учебных заведений-М.: Академия,2003.

3. Холодная М. А. Психология интеллекта: парадоксы исследования. Учебное пособие для бакалавриата и магистратуры. - М.: Юрайт,2019..

4. Шипицына Л. М. Развитие навыков общения лиц с нарушениями интеллекта.- Спб.: Союз,2000.-32с.

5. Шипицына Л. М. «Необучаемый» ребенок в семье и обществе. Социализация детей с нарушением интеллекта.- 2-е изд., перераб. и дополненное.- Спб.:Речь, 2005.

Педагогические условия формирования пространственных представлений у детей младшего школьного возраста

Масенкова И. С., студентка
Технический институт (филиал) СВФУ им. М.К. Аммосова
г. Нерюнгри

Научный руководитель:
к.п.н., доцент Мамедова Л. В.

Формирование пространственных представлений является одним из важных направлений познавательного развития детей младшего школьного возраста. В начальной школе ребенок должен ориентироваться не только в окружающем пространстве, но и на плоскости листа, в тетради, учебнике, на доске, схеме и чертеже. Особенно значимы пространственные представления на уроках математики, так как они являются основой усвоения геометрического материала, выполнения построений, работы с клетчатой бумагой, моделями и учебными задачами.

Актуальность данной проблемы подтверждается содержанием Федеральной образовательной программы начального общего образования. В учебном предмете «Математика» выделяется раздел «Пространственные отношения и геометрические фигуры», предполагающий освоение расположения предметов и объектов на плоскости и в пространстве, а также отношений «слева - справа», «сверху - снизу», «между» и др. Следовательно, развитие пространственных представлений является обязательной частью начального математического образования. [9].

Под пространственными представлениями понимаются представления ребенка о форме, величине, направлении, расстоянии, местоположении и взаимном расположении предметов. Е. С. Рапацевич определяет их как представления о пространственных и пространственно-временных свойствах и отношениях: величине, форме, месторасположении, движении и т. д. [10].

Близким понятием является пространственное мышление. И. С. Якиманская отмечала, что его основным содержанием выступает создание пространственных образов и мысленное оперирование ими [8].

В условиях начальной школы это проявляется в способности ребенка представить геометрическую фигуру, мысленно повернуть ее, достроить недостающую часть, соотнести объемный предмет с его изображением на плоскости. Пространственное мышление опирается на пространственные представления, но предполагает более активную работу с образом.

Важным компонентом пространственного развития является пространственная ориентировка. Она связана с умением определять собственное положение в пространстве, положение предметов относительно себя и взаимное расположение предметов между собой. А. А. Люблинская выделяла три категории элементарных знаний ребенка о пространстве: отражение удаленности предмета и его местоположения, ориентировку в направлениях пространства и отражение пространственных отношений между предметами [3].

Формирование пространственных представлений происходит постепенно. Т. А. Мусейибова рассматривала развитие пространственной ориентировки как движение от ориентировки «на себе» к ориентировке на внешних объектах, освоению словесной системы отсчета, определению расположения предметов относительно себя и друг друга, а затем к ориентировке на плоскости [4].

Поэтому сначала ребенок осваивает правую и левую сторону собственного тела, затем учится определять расположение предметов в окружающей обстановке, а позднее переносит эти умения на лист бумаги, схему, чертеж и геометрическое изображение.

В младшем школьном возрасте пространственные представления еще недостаточно устойчивы. Ребенок может верно показать правую и левую руку, но затрудняться при определении правой и левой стороны у другого человека или на рисунке. Он может узнавать круг, квадрат, треугольник, но испытывать трудности при сравнении фигур, нахождении их частей, построении по инструкции. О. И. Галкина подчеркивала, что только при определенном уровне развития пространственных представлений детям доступно дальнейшее усвоение знаний и умений по различным учебным предметам [2].

С. Л. Рубинштейн отмечал, что восприятие пространства включает восприятие расстояния, направления, величины и формы предметов. Поэтому пространственное развитие ребенка связано не только с запоминанием слов «слева», «справа», «вверху», «внизу», но и с формированием анализа, сравнения, выделения признаков, установления отношений между объектами. [6].

Особое значение пространственные представления имеют при изучении геометрического материала. Ребенок не может полноценно усвоить понятия «отрезок», «луч», «угол», «многоугольник», «квадрат», «прямоугольник», «треугольник», если у него недостаточно сформированы представления о форме, величине, направлении и взаимном расположении частей фигуры. А. М. Пышкало подчеркивал, что свойства геометрических фигур в начальной школе должны устанавливаться детьми в процессе наблюдений, измерений и моделирования [5].

Н. Я. Семаго указывает, что пространственные представления имеют сложную структуру и включают координатные, метрические, проекционные и структурно-топологические компоненты Координатные представления связаны с пониманием направлений и положения объекта: «слева», «справа», «выше», «ниже», «между», «над», «под». Метрические представления отражают величину, длину, ширину, высоту и расстояние. Проекционные представления помогают воспринимать объект с разных сторон, а структурно-топологические - понимать отношения части и целого, внутреннего и внешнего расположения, соединенности элементов. [7].

На уроках математики данные компоненты развиваются в разных видах деятельности. Координатные представления формируются при работе с клетчатой бумагой, таблицами, схемами, маршрутами. Метрические представления развиваются через измерение отрезков, сравнение предметов по длине, ширине, высоте, построение фигур заданной величины. Проекционные и структурно-топологические представления формируются при составлении фигур из частей, работе с мозаикой, развертками, симметрией, моделированием и конструированием.

Эффективность формирования пространственных представлений зависит от разнообразия методов работы. Б. Г. Ананьев и Е. Ф. Рыбалко отмечали, что механизм

восприятия пространства имеет полимодальный характер, то есть связан с работой разных анализаторов. Поэтому младшему школьнику важно не только видеть изображение, но и действовать с предметами: перемещать их, строить, чертить, раскрашивать, сравнивать и проговаривать свои действия. [1].

Таким образом, формирование пространственных представлений у детей младшего школьного возраста является необходимым условием успешного обучения математике. Оно должно осуществляться систематически и поэтапно: от ориентировки в собственном теле и окружающем пространстве к ориентировке на плоскости, работе с геометрическими фигурами, схемами, чертежами, моделями и мысленному преобразованию образов. Комплексное использование упражнений на ориентировку, графических диктантов, моделирования, конструирования, заданий на симметрию и речевого описания пространственных отношений способствует не только усвоению геометрического материала, но и развитию внимания, памяти, воображения, мышления, речи и познавательной активности младших школьников.

Список использованных источников:

1. Ананьев, Б. Г. Особенности восприятия пространства у детей / Б. Г. Ананьев, Е. Ф. Рыбалко. - М. : Просвещение, 1964. - 152 с.

2. Галкина, О. И. Развитие пространственных представлений у детей в начальной школе / О. И. Галкина. - М. : Изд-во АПН РСФСР, 1961. - 89 с.

3. Люблинская, А. А. Детская психология / А. А. Люблинская. - М. : Мозаика-Синтез, 1977. - 173 с.

4. Мусейибова, Т. А. Генезис отражения пространства и пространственной ориентации у детей дошкольного возраста / Т. А. Мусейибова // Дошкольное воспитание. - 1970. - № 3. - С. 36-41.

5. Пышкало, А. М. Методика обучения элементам геометрии в начальных классах : пособие для учителей / А. М. Пышкало. - М. : Просвещение, 1973. - 208 с.

6. Рубинштейн, С. Л. Основы общей психологии : учеб. пособие / С. Л. Рубинштейн. - СПб. : Питер, 2000. - 720 с.

7. Семаго, Н. Я. Формирование пространственных представлений у детей. Дошкольный и младший школьный возраст : методическое пособие и комплект демонстрационных материалов / Н. Я. Семаго. - М. : Айрис-пресс, 2007. - 112 с.

8. Якиманская, И. С. Развитие пространственного мышления школьников / И. С. Якиманская. - М. : Педагогика, 1980. - 240 с.

9. Федеральная образовательная программа начального общего образования : приказ Министерства просвещения Российской Федерации от 18.05.2023 г. № 372. - Текст : электронный.

10. Рапацевич, Е. С. Педагогика. Современная энциклопедия / Е. С. Рапацевич. - Минск : Современное слово, 2010. - 720 с.

Интерактивные технологии в развитии социальных компетенций у детей младшего школьного возраста

Наумова К. А., студентка,
Технический институт (филиал) СВФУ им. М.К. Аммосова

г. Нерюнгри

Научный руководитель:
к.п.н., доцент Мамедова Л. В.

Современный этап развития российского образования характеризуется сменой образовательной парадигмы: от старой модели – к новой компетентностной. В соответствии с Федеральным государственным образовательным стандартом начального общего образования (ФГОС НОО), достижение личностных, метапредметных и предметных результатов предполагает формирование у младшего школьника таких качеств, как доброжелательность, эмоционально-нравственная отзывчивость, умение слушать и слышать собеседника, способность к сотрудничеству. Проблема развития социальных компетенций приобретает особую актуальность в условиях цифровой трансформации общества, когда у значительной части младших школьников наблюдается снижение способности к вербализации собственных эмоций и предпочтение виртуального общения живому контакту.

Младший школьный возраст (7–10 лет) играет особую роль в становлении социальных компетенций. Согласно Л. С. Выготскому, именно «обучение ведет за собой развитие», и на этом этапе учебная деятельность становится ведущей, постепенно вытесняя игровую [1, с. 107]. Вместе с тем, как отмечал Д. Б. Эльконин, «игра не исчезает, она уходит внутрь, становясь основой произвольного поведения и воображения» [6, с. 88]. Данное обстоятельство создает благоприятные условия для внедрения интерактивных технологий, которые способны объединить учебную мотивацию с игровыми механизмами, что крайне важно для формирования социальных умений.

Первоначально изучение социальной компетенции велось главным образом в русле зарубежной психологии. Отечественные исследования в этой области начали появляться лишь в 1990-е годы. Несмотря на долгую историю изучения, единого понимания этого феномена до сих пор не сложилось. Исследователь Додж образно заметил по этому поводу: «определений социальной компетентности столько же, сколько исследователей этой проблемы» [4, с. 58].

Т. Б. Беляева предложила следующее определение: «интегративное системное качество личности, которое проявляется в деятельности, общении и поведении, и охватывает несколько подсистем: эмоционально-ценностную, когнитивную и операционную» [2, с. 47]. Анализ трудов ведущих специалистов позволяет выделить ключевые компоненты в структуре социальной компетенции: когнитивный компонент (знания о людях, о правилах этикета, способность к социальному прогнозированию), эмоциональный компонент (эмпатия, умение распознавать и выражать эмоции) и поведенческий компонент (готовность к сотрудничеству). В. Н. Куницына предлагает более детальную модель, включающую шесть элементов: коммуникативную и вербальную компетентность, социально-психологическую компетентность, межличностную ориентацию, эгокомпетентность и собственно социальную компетентность [3, с. 20].

По определению Н. И. Белоцерковец, социальная компетентность — это «определенный уровень адаптации человека к эффективному выполнению заданной социальной роли» [1, с. 169]. В младшем школьном возрасте для ребенка ключевыми

становятся новые roles: «ученик», «одноклассник», «член коллектива». Именно в этот период закладываются предпрофессиональные компетенции социализации, включающие общещекультурные, ценностно-мировоззренческие, творческо-познавательные, предпрофессиональные и информационно-коммуникативные компоненты [5, с. 14].

Обобщение педагогического опыта педагогов Российской Федерации и Республики Саха (Якутия) позволило выявить следующие эффективные методы и приемы использования интерактивных технологий для развития социальных компетенций у младших школьников.

Метод кейс-технологий. Т. Г. Качалова (Криворожский педагогический институт) рассматривает кейс-метод как ведущую интерактивную технологию формирования социальной компетентности. Решение социально значимых ситуаций в процессе групповой работы позволяет младшим школьникам осваивать нормы социального взаимодействия, учиться анализировать последствия своих поступков и выбирать конструктивные способы поведения [4]. М. И. Данилова (Борогонская СОШ, Усть-Алданский улус) использует проблемные социальные задачи («Как помирить поссорившихся друзей», «Что делать, если тебя обижают»), которые дети решают сначала в малых группах, а затем представляют свои варианты решения классу, что способствует развитию умения анализировать социальные ситуации.

Игровой метод. Е. И. Шеремета, В. В. Волкова, М. В. Мжачева (Севастопольский государственный университет) делают акцент на использовании ролевых и деловых игр как средства развития социально-коммуникативной компетентности. Игровые технологии позволяют моделировать социальные ситуации, в которых дети учатся договариваться, распределять роли, учитывать интересы других участников [7]. В. А. Федорова (Мындаганская СОШ, Чурапчинский улус) описывает использование игр «Угадай эмоцию», «Зеркало», «Комплимент», направленных на распознавание эмоциональных состояний, развитие эмпатии и умения взаимодействовать с одноклассниками [6].

Метод проектирования. О. С. Куницына (г. Архангельск) активно использует метод проектов для формирования социальных компетенций. Групповые социальные проекты («Наш класс», «Помоги младшим», «Правила дружбы») требуют от детей умения сотрудничать, распределять обязанности, совместно принимать решения. Т. М. Харлампьева (Булгунняхтахская СОШ, Усть-Алданский улус) использует проекты «Моя школа», «Наш классный уголок», «Вместе весело шагать» для сплочения классного коллектива.

Прием мозгового штурма. Е. Н. Горбачева (г. Кольчугино) применяет мозговой штурм на уроках окружающего мира при решении проблемных социальных ситуаций. Дети учатся генерировать идеи, не боясь высказывать свое мнение, слушать предложения других, выбирать наиболее приемлемое решение, что развивает толерантность и умение работать в группе [2].

Интерактивные упражнения. И. В. Стародубцева (г. Курск) организует парную и групповую работу, где выполнение заданий в парах сменного состава требует умения договариваться, объяснять и проверять друг друга. Е. Н. Полякова (г. Балашиха) использует упражнение «Карусель» при обсуждении правил поведения: дети, двигаясь по кругу, обмениваются мнениями, учатся кратко и четко формулировать мысли. Т. В. Абрамова (г. Салават) применяет упражнение «Аквариум», где несколько участников

разыгрывают социальную ситуацию перед классом, а остальные наблюдают и анализируют их действия с точки зрения соблюдения социальных норм [1]. С. С. Софронеева (Намская СОШ, Намский улус) использует педагогическую мастерскую «Мир моих чувств», где дети через рисование, обсуждение, работу в группах учатся осознавать и выражать свои эмоции [5].

Таким образом, результаты теоретического анализа и обобщения педагогического опыта позволяют утверждать, что системное и методически обоснованное применение интерактивных технологий в образовательном процессе начальной школы способствует эффективному развитию когнитивного, эмоционального и поведенческого компонентов социальной компетентности младших школьников. Наиболее результативными являются кейс-технологии (разбор реальных социальных ситуаций), игровые методы (ролевые и деловые игры), проектная деятельность, мозговой штурм, парная и групповая работа с применением упражнений «Карусель» и «Аквариум», педагогические мастерские. Интерактивные технологии, позволяющие моделировать социальные ситуации и создавать «безбарьерную» среду для отработки коммуникативных навыков, при условии их системного применения становятся эффективным инструментом формирования социальных компетенций, интегрируя учебную мотивацию с игровыми механизмами и учитывая специфику взаимодействия младших школьников со сверстниками и взрослыми.

Список использованных источников:

брамова, Т. В. Формирование социальных компетенций младших школьников через интерактивные методы обучения / Т. В. Абрамова // Психолого-педагогические исследования. – 2017. – № 2. – С. 56–63.

еляева, Т. Б. Социальная компетентность как интегративное качество личности / Т. Б. Беляева // Вестник Новгородского государственного университета. – 2000. – № 16. – С. 45–

уницына, В. Н. Межличностное общение : учебник для вузов / В. Н. Куницына, Н. В. Казаринова, В. М. Погольша. – СПб. : Питер, 2001. – 544 с.

ачалова, Т. Г. Кейс-метод как интерактивная технология формирования социальной компетентности младших школьников / Т. Г. Качалова // Научное обозрение. Педагогические науки. – 2016. – № 6. – С. 72–78. –.

офронеева, С. С. Педагогическая мастерская как технология развития социальных компетенций младших школьников / С. С. Софронеева // Педагогический вестник Якутии. – 2019. – № 3. – С. 44–47.

Психолого-педагогическое сопровождение детей раннего возраста в период адаптации к дошкольной образовательной организации

Наумова К. А., студентка,
Технический институт (филиал) СВФУ им. М.К. Аммосова
г. Нерюнгри

Научный руководитель:
к.п.н., доцент Мамедова Л. В.

Поступление ребенка в дошкольную образовательную организацию (ДОО) становится значимым событием как для него самого, так и для его семьи. Период адаптации к новым условиям, незнакомым взрослым и сверстникам представляет собой серьезное испытание для психофизиологических систем ребенка раннего возраста. В это время происходят изменения во всех сферах жизнедеятельности малыша: режиме дня, характере питания, социальном окружении, требованиях к поведению.

Как отмечает О. А. Скоролупова, «адаптационный период является одним из ключевых этапов в жизни ребенка, определяющим его дальнейшее эмоциональное и социальное развитие» [6, с. 40]. От того, насколько успешно пройдет привыкание к детскому саду, во многом зависит становление личности ребенка, его отношение к образовательному учреждению и процессу обучения в целом.

В психолого-педагогической науке понятие «адаптация» рассматривается как многогранный процесс приспособления организма и личности к новым условиям существования. Как справедливо отмечают исследователи, «адаптация — процесс и результат активного приспособления индивида к условиям новой социальной среды» [3, с.

Применительно к поступлению ребенка в дошкольное учреждение адаптацию следует рассматривать как процесс вхождения ребенка в новую для него социальную ситуацию, привыкание к изменившемуся распорядку дня, новым взрослым и сверстникам, правилам поведения.

Л. В. Белкина в своем практическом пособии подчеркивает, что «адаптационный период может рассматриваться как сложный многоуровневый процесс, затрагивающий физиологическую, психологическую и социальную сферы жизнедеятельности ребенка» [1, с. 12].

При этом важно различать три степени тяжести адаптации: легкую (до 20 дней), среднюю (до 40 дней) и тяжелую (от 2 до 6 месяцев и более). Степень адаптации зависит от множества факторов: возраста ребенка, состояния его здоровья, уровня сформированности навыков самообслуживания, особенностей семейного воспитания. Исследования показывают, что «подавляющее большинство детей, относящихся к группе здоровых, имеют высокий уровень адаптированности» [3, с. 150]. Такие дети в период нахождения в ДОО спокойны, радостны; у них отсутствуют капризы, реакции страха и протеста; они активно идут на контакт с группой сверстников и педагогами.

Совсем иная картина наблюдается у соматически ослабленных детей. У них, как правило, «диагностируется средний или низкий уровень адаптированности» [3, с. 150]. Дети данной группы демонстрируют нестабильное эмоциональное состояние, у них могут наблюдаться тихий плач, отсутствие активных движений, пассивное подчинение, подавленность, напряженность. Это еще раз подтверждает необходимость дифференцированного подхода к организации адаптационного периода.

Психолого-педагогическое сопровождение детей раннего возраста в период адаптации представляет собой целостную систему организационных, диагностических, развивающих и коррекционных мероприятий. Как указывает О. Лисина, «технология психолого-педагогического сопровождения включает в себя последовательную

реализацию нескольких этапов, каждый из которых имеет свои задачи и содержание» [4, с. 12].

Можно выделить следующие основные этапы технологии сопровождения.

1. Подготовительный этап (прогностический). На этом этапе, который начинается до поступления ребенка в ДОО, осуществляется сбор первичной информации о ребенке и его семье, проводится анкетирование родителей, определяются факторы риска. Цель данного этапа — прогнозирование возможных трудностей адаптации и разработка индивидуальной стратегии сопровождения. Наличие одушевлённого персонажа (куклы-говоруши) помогает преодолеть неуверенность, стеснительность, достичь эмоциональной устойчивости.

2. Диагностический этап. Проводится непосредственное наблюдение за поведением ребенка в адаптационный период, отслеживаются показатели эмоционального состояния, аппетита, сна, речевой и игровой активности, взаимодействия со взрослыми и детьми. Воспитатель ведет адаптационный лист, фиксируя динамику. Важно отметить, что «использование интерактивных технологий, таких как презентации, интегративные доски и другие, повышает эффективность речевого развития детей» [2, с. 25].

3. Коррекционно-развивающий этап. На основе полученных диагностических данных выстраивается индивидуальная работа с ребенком. Основное содержание этапа составляет организация игровой деятельности как ведущего средства адаптации, проведение релаксационных упражнений, использование арт-терапевтических методов, создание ситуаций успеха. Решающая роль в организации психолого-педагогического сопровождения в ДОУ принадлежит воспитателю.

В специальной педагогической литературе подчеркивается, что «компьютерные программы, мультимедийные презентации и интерактивные доски позволяют сделать процесс обучения более наглядным и увлекательным» [5, с. 44]. Это может быть использовано и в адаптационный период для отвлечения и успокоения ребенка.

4. Аналитический этап. Проводится оценка эффективности сопровождения, анализ динамики адаптационных показателей, определение дальнейших перспектив работы с ребенком и семьей.

Основные направления психолого-педагогического сопровождения включают:
оздание эмоционально-комфортной атмосферы в группе;
ормирование у ребенка чувства защищенности и доверия к воспитателю;
рганизацию взаимодействия ребенка со сверстниками;
овлечение семьи в процесс адаптации, повышение психолого-педагогической компетентности родителей.

О. Е. Ельникова и В. С. Меренкова в своем исследовании приходят к выводу, что «результаты позволяют заключить, что около 50 % детей случайно сгенерированной выборки имеют те или иные проблемы со здоровьем. Показано, что сложности, которые мешают соматически ослабленным детям в повседневной жизни, могут мешать им и в дальнейшем, в том числе в ходе адаптации к ДОО» [3, с. 152]. Это подчеркивает необходимость особого внимания к данной категории детей.

Для успешного осуществления психолого-педагогического сопровождения целесообразно придерживаться следующих рекомендаций.

Постепенное увеличение времени пребывания ребенка в группе. Начинать следует с 1-2 часов, постепенно доводя до полного дня (обычно в течение 2-3 недель). Такой щадящий режим позволяет нервной системе ребенка адаптироваться к новым нагрузкам.

Использование игровых приемов. Игра – основной вид деятельности ребенка раннего возраста. «Особенности адаптации детей раннего возраста к условиям учреждения дошкольного образования посредством игровой деятельности» [7, с. 68] показывают высокую эффективность игровых методов в период привыкания: подвижные игры, игры с песком и водой, кукольный театр.

Создание ритуалов приветствия и прощания. Ритуал приветствия создает атмосферу безопасности. Например, утром воспитатель может взять ребенка за руку, посмотреть ему в глаза, улыбнуться, поздороваться. Вечером обязательно попрощаться, сказав: «Мама придет, я буду ждать».

Индивидуальные беседы с родителями. Психолог или воспитатель обсуждают с родителями особенности поведения ребенка дома и в группе, дают рекомендации по организации режима дня до поступления в ДОО, советуют, как смягчить утреннее расставание.

Психолого-педагогическое сопровождение детей раннего возраста в период адаптации к дошкольной образовательной организации является важнейшим направлением работы ДОО. Его цель – создание оптимальных условий для успешного вхождения ребенка в новую социальную среду, сохранение его физического и психического здоровья, формирование положительного отношения к детскому саду.

Эффективная реализация технологии сопровождения возможна при соблюдении ряда условий. Во-первых, необходимо обеспечить единство требований и согласованность действий всех специалистов ДОО. Во-вторых, организовать тесное взаимодействие с семьей, сделать родителей активными участниками адаптационного процесса. В-третьих, осуществлять систематический мониторинг состояния ребенка и своевременную коррекцию индивидуальной стратегии сопровождения.

Таким образом, как подчеркивает большинство современных исследователей, «успешная адаптация к условиям дошкольной образовательной организации детей раннего и младшего дошкольного возраста» [8, с. 52] является залогом их дальнейшего благополучного развития и обучения. Интеграция усилий всех участников образовательного процесса, использование разнообразных методов и приемов работы с детьми и их родителями позволяют сделать адаптационный период менее болезненным и более результативным.

Список использованных источников:

елкина, Л. В. Адаптация детей раннего возраста к условиям ДОУ : практическое пособие / Л. В. Белкина. – В. : Учитель, 2006. – 235 с.

ерхотурова, Ю. А. Технология психолого-педагогического сопровождения детей раннего возраста в период адаптации к дошкольной образовательной организации / Ю. А. Верхотурова, О. Лисина // Педагогическое образование в России. – 2023. – № 3. – С. 22–

льникова, О. Е. Особенности адаптации к дошкольной образовательной организации

детей, имеющих разный уровень здоровья / О. Е. Ельникова, В. С. Меренкова // Научно-педагогическое обозрение. – 2024. – № 3. – С. 146–153.
исина, О. Психолого-педагогическое сопровождение детей раннего возраста в период адаптации к дошкольной образовательной организации : выпускная квалификационная работа / О. Лисина. – Е. : Уральский государственный педагогический университет, 2023. – 85 с.
огачевская, В. Р. Особенности адаптации детей раннего возраста к условиям учреждения дошкольного образования посредством игровой деятельности / В. Р. Рогачевская // Эврика-2023 : сборник научных статей XX Международной научной конференции студентов, магистрантов, аспирантов. – Г. : ГрГУ им. Янки Купалы, 2023. – С. 68–70.
королупова, О. А. О комплексно-тематическом принципе построения образовательного процесса в дошкольном образовании / О. А. Скоролупова // Дошкольное воспитание. – 2010. – № 5. – С. 40–45.
тулова, К. М. Особенности адаптации детей раннего возраста с ОВЗ к условиям дошкольного образования / К. М. Стулова, Э. Б. Дунаевская // Дошкольная педагогика. – 2024. – № 2. – С. 35–39.
урыгина, И. Н. Успешная адаптация к условиям дошкольной образовательной организации детей раннего и младшего дошкольного возраста / И. Н. Турыгина // Дошкольная педагогика. – 2024. – № 4. – С. 52–56.

Формирование математических представлений о величине и измерения величины у детей старшего дошкольного возраста

Наумова К. А., студентка,
Технический институт (филиал) СВФУ им. М.К. Аммосова
г. Нерюнгри

Научный руководитель:
к.п.н., доцент Мамедова Л. В.

В условиях реализации Федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования и Федеральной образовательной программы одной из приоритетных задач выступает математическое развитие детей, в частности формирование представлений о величине и овладение измерительной деятельностью [25, с. 1]. Понятие величины является фундаментальной математической категорией, которая в дошкольном образовании рассматривается как практическое средство познания окружающего мира. Старший дошкольный возраст (5–7 лет) представляет собой сенситивный период для овладения измерительной деятельностью, поскольку именно в этом возрасте у детей появляется способность к осознанному усвоению математических понятий.

В современной математике понятие «величина» относится к числу фундаментальных категорий. Как отмечает А. В. Белошистая, «общее понятие величины является непосредственным обобщением более конкретных понятий: длины, площади,

объема, массы, скорости и т.д.» [1, с. 4]. Величина не существует сама по себе – она всегда привязана к конкретному свойству предмета и способу его количественной оценки.

Основными свойствами величины являются сравнимость, относительность и изменчивость [17, с. 27-31]. Д. Д. Галанин подчеркивал, что под словом «величина» мы мыслим некоторое качество, находящееся в предмете, по которому мы можем сравнивать предметы друг с другом [4, с. 37]. А. М. Леушина, анализируя особенности восприятия величины детьми, отмечала, что «познание величины происходит на основе сенсорной системы, мышления и речи» [17, с. 60].

Важнейшим условием адекватного восприятия величины является, по мнению А. А. Столяра, «опыт практического оперирования предметами, развитие глазомера, включение в процесс восприятия слова, участие мыслительных процессов: сравнения, анализа, синтеза и др.» [24, с. 111]. В процессе восприятия величины участвуют различные анализаторы: зрительный, слуховой, осязательно-двигательный, причем двигательный анализатор играет ведущую роль [7, с. 93].

Значительный вклад в изучение развития глазомера у дошкольников внесла Т. Лаврентьева. Ее исследования показали, что «основное отличие глазомера детей дошкольного возраста от глазомера школьников и взрослых заключается не в точности решения простейших глазомерных задач, а в низком уровне овладения глазомерными действиями» [14, с. 97]. При этом она доказала, что детей дошкольного возраста можно обучить глазомерным действиям разной степени сложности [14, с. 101].

К 5–7 годам дети способны сравнивать до 10 предметов, выстраивать сериационные ряды, выделять и называть параметры величины (длину, ширину, высоту) [20, с. 28-39]. Основу измерительной деятельности составляет использование условной мерки, что позволяет детям освоить процесс опосредованного сравнения величин. Как отмечает А. А. Столяр, «ребенок меряет объект каким-то другим предметом, являющимся условной меркой, и именно благодаря этому ребенок овладевает действием по измерению» [24, с. 12].

По мнению К. А. Сакович, в старшем дошкольном возрасте дети овладевают несколькими видами измерения условной меркой: линейным измерением (длины, ширины, высоты), измерением объема (сыпучих и жидких веществ), измерением массы [23, с. 44]. Важнейшим компонентом работы является формирование понимания зависимости результата измерения от величины мерки. И. А. Буркина подчеркивает: «чем больше мера, тем меньшее количество измерений мы выполняем, и наоборот» [2, с. 24].

Анализ опыта педагогов Российской Федерации и Республики Саха (Якутия) позволил выявить наиболее эффективные методы формирования представлений о величине и измерительной деятельности. Среди них: дидактические игры (О. А. Куликова, М. Ю. Захватова, Н. В. Литвинова, Н. М. Фролова, Е. С. Парфенова); систематические упражнения (Л. Г. Шадрина, Е. А. Черкасская, Н. Н. Кривоносова [12], Н. С. Лошкарева); моделирование (Т. Н. Журавлева, А. А. Пащенко, С. А. Чечурова, И. Ю. Игнатьева, Г. Р. Исламова); проблемные ситуации (К. Е. Леонович).

О. А. Куликова использует дидактическую игру «Сравни по длине», закрепляющую умение детей сравнивать предметы, используя слова «длиннее – короче». М. Ю. Захватова применяет игру «Измерь дорожку», в процессе которой дети понимают зависимость результата измерения от размера выбранной мерки. Н. В. Литвинова

разработала игру «Построй мост», способствующую развитию умения сравнивать предметы по длине и ширине в практической ситуации.

Среди упражнений особого внимания заслуживают разработки Л. Г. Шадриной по измерению объема сыпучих веществ, Е. А. Черкасской по развитию глазомера, Н. С. Лошкаревой по измерению различных параметров с помощью бумажных полосок разной длины. Метод моделирования, как отмечает Т. Н. Журавлева, «позволяет сделать абстрактное понятие «величина» зримым и осязаемым для ребенка».

На основе методических подходов А. М. Леушиной, А. А. Столяра, А. В. Белошистой и с учетом требований Федеральной образовательной программы была разработана педагогическая программа «Величины». Цель программы – формирование у детей старшего дошкольного возраста целостных представлений о величине как свойстве предметов и практических умений измерения различных параметров с помощью условных мерок.

Программа включает 30 занятий, объединенных в тематическое планирование. Основные разделы программы: знакомство с параметрами величины и способами сравнения (наложение, приложение); освоение понятия «условная мерка»; измерение длины, ширины, высоты с помощью условных мерок; измерение объема сыпучих и жидких веществ; сравнение и измерение массы; деление целого на части и понимание отношений «целое – часть»; формирование зависимости результата измерения от величины мерки.

В программе используются следующие методы и приемы: беседа (например, «Какие бывают величины?», «Как измеряли в старину?»), игра («Подбери пару», «Построй мост», «Найди клад»), упражнение («Наложи полоску», «Измерь и зарисуй»), моделирование, проблемные ситуации. При составлении программы за основу были взяты дидактические принципы, сформулированные в работах Л. С. Выготского: принцип деятельности, наглядности, систематичности и последовательности, доступности, связи с жизнью.

Проведенное исследование позволяет сделать вывод о том, что формирование представлений о величине и измерительной деятельности у детей старшего дошкольного возраста является важнейшим компонентом математической подготовки к школе. Теоретический анализ подтвердил, что старший дошкольный возраст является сенситивным периодом для овладения измерительной деятельностью. Анализ практического опыта педагогов РФ и РС(Я) показал эффективность комплексного использования игр, упражнений, моделирования и проблемных ситуаций.

Разработанная педагогическая программа «Величины», включающая 30 занятий, основана на методических подходах ведущих ученых (А. М. Леушина, А. А. Столяр, А. В. Белошистая) и учитывает требования Федеральной образовательной программы. Апробация программы подтверждает ее результативность и возможность использования в практике дошкольных образовательных организаций для успешной подготовки детей к обучению математике в школе.

Список использованных источников:

1. Белошистая, А. В. Формирование и развитие математических способностей дошкольников: Вопросы теории и практики : курс лекций / А. В. Белошистая. – М. : ВЛАДОС, 2003. – 400 с.

2. Буркина, И. А. Измерение как способ познания окружающей действительности детьми старшего дошкольного возраста / И. А. Буркина. – Текст : электронный // Образовательная социальная сеть nsportal.ru. – URL : https://nsportal.ru/detskiy-sad/matematika/2023/02/18/uprazhneniya-s-uslovnymi-merkami (дата обращения: 11.04.2026).

3. Выготский, Л. С. Психология развития ребенка / Л. С. Выготский. – М. : Смысл ; Эксмо, 2004. – 512 с.

4. Галанин, Д. Д. Введение в методику арифметики / Д. Д. Галанин. – М. : Сотрудник школ, 1911. – 160 с.

5. Данилова, В. В. Математическая подготовка детей в дошкольных учреждениях / В. В. Данилова. – М. : Просвещение, 1987. – 128 с.

6. Журавлева, Т. Н. Моделирование при формировании представлений о величине / Т. Н. Журавлева. – Текст : электронный // Инфоурок. – URL : https://infourok.ru/modelirovanie-pri-formirovanii-predstavleniy-o-velichine-4978321.html (дата обращения: 10.03.2026).

7. Захватова, М. Ю. Игры по формированию представлений о величине / М. Ю. Захватова. – Текст : электронный // Инфоурок. – URL: https://infourok.ru/igry-po-formirovaniyu-predstavleniy-o-velichine-5487912.html (дата обращения: 09.04.2026).

8. Игнатьева, И. Ю. Моделирование при измерении объема / И. Ю. Игнатьева. – Текст : электронный // Инфоурок. – URL: https://infourok.ru/modelirovanie-pri-izmerenii-obyoma-5147896.html (дата обращения: 20.04.2026).

9. Исламова, Г. Р. Метод моделирования в формировании измерения величины у старших дошкольников / Г. Р. Исламова. – Текст : электронный // Образовательная социальная сеть nsportal.ru. – URL : https://nsportal.ru/detskiy-sad/matematika/2023/04/18/modelirovanie-prostranstvennyh-otnosheniy (дата обращения: 04.04.2026).

10. Кривоносова, Н. Н. Использование упражнений в работе с формированием представления о величине / Н. Н. Кривоносова. – Текст : электронный // Международный образовательный портал maam.ru. – URL : https://www.maam.ru/detskijsad/uprazhnenija-po-formirovaniyu-predstavlenii-o-velichine.html (дата обращения: 03.04.2026).

11. Куликова, О. А. Дидактическая игра «Сравни по длине» / О. А. Куликова. – Текст : электронный // Образовательная социальная сеть nsportal.ru. – URL : https://nsportal.ru/detskii-sad/matematika/2022/03/15/didakticheskaya-igra-sravni-po-dline (дата обращения: 10.03.2026).

12. Леонович, К. Е. Квест-игра «Путешествие в страну величин» / К. Е. Леонович. – Текст : электронный // Международный образовательный портал maam.ru. – URL : https://www.maam.ru/detskijsad/kvest-igra-puteshestvie-v-stranu-velichin.htm (дата обращения: 28.03.2026).

13. Леушина, А. М. Формирование элементарных математических представлений у детей дошкольного возраста / А. М. Леушина. – М. : Просвещение, 1974. – 368 с.

14. Литвинова, Н. В. Дидактическая игра по математике «Построй мост» / Н. В. Литвинова. – Текст : электронный // Международный образовательный портал maam.ru. – URL : https://www.maam.ru/detskijsad/didakticheskaja-igra-po-matematike-postroi-most.html (дата обращения: 10.04.2026).

15. Лошкарева, Н. С. Формирование представлений о величине в старшем дошкольном возрасте / Н. С. Лошкарева. – Текст : электронный // Образовательная социальная сеть nsportal.ru. – URL : https://nsportal.ru/detskiy-sad/matematika/2023/02/18/uprazhneniya-s-uslovnymi-merkami (дата обращения: 15.04.2026).

16. Марущенко, И. И. Особенности восприятия величины детьми старшего дошкольного возраста / И. И. Марущенко. – Текст : электронный // Инфоурок. – URL : https://infourok.ru/statya-osobennosti-vospriyatiya-velichiny-detmi-starshego-doshkolnogo-vozrasta-7031585.html (дата обращения: 15.04.2026).

17. Парфенова, Е. С. Конспект занятия по математике «Измерение длины условной меркой» / Е. С. Парфенова. – Текст : электронный // Инфоурок. – URL : https://infourok.ru/konspekt-zanyatiya-po-matematike-izmerenie-dliny-uslovnoy-merkoy-5632147.html (дата обращения: 17.04.2026).

18. Пащенко, А. А. Опыт работы над формированием представлений о величине и ее измерении в дошкольном возрасте / А. А. Пащенко. – Текст : электронный // Образовательная социальная сеть nsportal.ru. – URL : https://nsportal.ru/detskiy-sad/matematika/2022/11/20/modelirovanie-uslovnoy-merki (дата обращения: 18.04.2026).

19. Сакович, К. А. Измерение условной меркой / К. А. Сакович. – Текст : электронный // Образовательная социальная сеть nsportal.ru. – URL : https://nsportal.ru/detskiy-sad/matematika/2020/02/15/izmerenie-uslovnoy-merkoy (дата обращения: 19.04.2026).

20. Столяр, А. А. Формирование элементарных математических представлений у дошкольников / А. А. Столяр. – М. : Просвещение, 1988. – 256 с.

21. Федеральная образовательная программа дошкольного общего образования : Федеральный закон от 01 сентября 2023 г. № 372-ФЗ // Государственная система паровой информации : официальный интернет-портал. URL : https://sudact.ru/law/prikaz-minprosveshcheniia-rossii-ot-18052023-n-372/federalnaia-obrazovatelnaia-programma-nachalnogo-obshchego/ (дата обращения : 11.03.2026).

22. Черкасская, Е. А. Развитие глазомера у старших дошкольников / Е. А. Черкасская. – Текст: электронный // Инфоурок. – URL: https://infourok.ru/razvitie-glazomera-u-starshih-doshkolnikov-4821956.html (дата обращения: 10.04.2026).

Чечурова, С. А. Измерение величины в дошкольном возрасте / С. А. Чечурова. – Текст : электронный // // Международный образовательный портал maam.ru. – URL : https://www.maam.ru/detskijsad/modelirovanie-pri-obuchenii-deleniyu-na-chasti.html (дата обращения: 18.04.2026).

Развитие познавательной активности у детей дошкольного возраста с задержкой психического развития (ЗПР)

Нечитаева М.А., студентка,

Технический институт (филиал) СВФУ им. М.К. Аммосова
г. Нерюнгри
воспитатель
МДОУ ЦРР д/с «Классика»

Научный руководитель:
ст. преподаватель Шпиллер Т.В.

Актуальность исследования заключается в том, что на сегодняшний день остро стоит вопрос о развитии познавательной активности у детей дошкольного возраста с задержкой психического развития (ЗПР). В последние десятилетия наблюдается устойчивая тенденция к увеличению количества детей с ограниченными возможностями здоровья, в том числе с ЗПР. Именно дошкольный возраст является сенситивным периодом для формирования познавательной сферы, и своевременная коррекционно-развивающая работа может значительно повысить готовность ребенка к школьному обучению и его дальнейшую социальную адаптацию.

Как отмечает Е.В. Шамарина, «рост нервно-психических и соматических заболеваний взаимосвязан с общим снижением успеваемости, особенно на начальных этапах обучения» [4, с. 5]. Особую значимость данной проблеме придает тот факт, что познавательная активность выступает важнейшим компонентом структуры личности, обеспечивающим успешность социализации детей с ЗПР. Проблема создания условий, эффективно влияющих на формирование познавательной активности детей дошкольного возраста, занимает одно из важнейших мест в психолого-педагогических исследованиях. Ключевая проблема заключается в противоречии между необходимостью формирования познавательной активности у дошкольников с ЗПР и недостаточной разработанностью эффективных методов и приемов, учитывающих специфические особенности данной категории детей.

Нормативно-правовой базой исследования выступает Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования (ФГОС ДО), утвержденный приказом Минобрнауки России от 17 октября 2013 г. № 1155. (ред. от 21.01.2019) [6].

Теоретические основы исследования проблемы развития познавательной активности у детей с задержкой психического развития были заложены в трудах многих выдающихся ученых. Среди современных исследователей, работавших по данной теме, следует выделить У.В. Ульенкову одного из ведущих специалистов в области изучения детей с ЗПР, которая отмечала, что «познавательная активность является важнейшим условием формирования личности ребенка с отклонениями в развитии» [3, с. 43]. Е.В. Шамарина в своем диссертационном исследовании утверждает, «формирование познавательной деятельности младших школьников с ЗПР мы понимаем, как процесс коррекционно-развивающего обучения, включающий коррекцию поведения и эмоционально-личностной сферы детей с ЗПР, а также преодоление недостатков учебной деятельности» [4, с. 7]. И.А. Коробейников анализируя структуру дефекта при ЗПР, указывает, что «нарушения познавательной деятельности занимают центральное место в клинико-психологической структуре задержки психического развития» [1, с. 56]. С.Г.

Шевченко в своих исследованиях подчеркивает, что «у детей с ЗПР отмечается низкий уровень познавательной активности, что проявляется в недостаточной любознательности, отсутствии интереса к окружающему, быстрой истощаемости внимания» [5, с. 45].

Познавательная активность является одним из компонентов умственного развития дошкольника и тесно связана с развитием психических познавательных процессов — ощущения, восприятия, внимания, воображения, памяти, мышления. Для детей с задержкой психического развития характерен ряд специфических особенностей познавательной деятельности. Как отмечает Е.В. Шамарина, «значительное отставание и своеобразие обнаруживается в развитии у детей с ЗПР мыслительной деятельности» [4, с. 23], что выражается в несформированности таких операций, как анализ, синтез, в неумении выделять существенные признаки предметов и делать обобщение, в низком уровне развития абстрактного мышления. По мнению И.А. Коробейникова, «у детей с ЗПР наблюдается замедленный темп переработки информации, что связано с инертностью нервных процессов и низкой подвижностью мыслительных операций» [1, с. 67]. Л.И. Переслени подчеркивает, что «своеобразие познавательной деятельности детей с ЗПР состоит в значительном недоразвитии словесно-логического мышления, особенно страдают способность к анализу, логическому обобщению, абстракции» [2, с. 31]. С.Г. Шевченко добавляет, что «у детей с ЗПР отмечается низкая концентрация внимания, повышенная отвлекаемость, быстрая истощаемость, что существенно затрудняет процесс обучения» [5, с. 46]. Нарушения внимания, плохая память, низкий уровень развития восприятия, своеобразие мыслительной деятельности осложняют организацию дефектологической помощи дошкольникам с ЗПР.

В педагогической и коррекционной деятельности необходимы стимулы, формирующие познавательную активность детей с ЗПР, вызывающие у них эмоции удивления, радости, удовольствия, воспитывающие интерес к знаниям. В специальной коррекционной педагогике одним из таких эффективных приемов, активно воздействующих на познавательную активность, является игра. И.А. Коробейников утверждает, что «игровая деятельность является наиболее адекватной формой коррекции познавательных нарушений у дошкольников с ЗПР» [1, с. 89]. Современные исследования выделяют следующие эффективные технологии формирования познавательной активности у детей с ЗПР: игровые технологии — дидактические игры, сюжетно-ролевые игры, подвижные игры не только развлекают детей, но и целенаправленно развивают важнейшие когнитивные функции; технология проблемного обучения стимулирует познавательную активность путем создания проблемных ситуаций; проектная деятельность стимулирует самостоятельность и инициативность; информационно-коммуникационные технологии делают обучение более наглядным и увлекательным. У.В. Ульенкова отмечает, что «эффективность коррекционной работы напрямую зависит от создания положительного эмоционального фона, ситуации успеха для каждого ребенка» [3, с. 112]. Важнейшим условием успешной работы, по мнению Е.В. Шамариной, является создание «адекватных условиям обучения и воспитания» для детей с ЗПР, что позволяет «компенсировать нарушения» и обеспечить успешное усвоение знаний [4, с. 45]. С.Г. Шевченко также подчеркивает, что «одним из условий организации познавательной деятельности для ребенка с ЗПР является дозированная помощь взрослого, постепенное усложнение заданий и индивидуализация обучения» [5, с. 89].

Таким образом, развитие познавательной активности у детей дошкольного возраста с задержкой психического развития является одной из актуальных задач современной коррекционной педагогики. Анализ теоретических источников и практического опыта позволяет сделать следующие выводы. Познавательная активность детей с ЗПР характеризуется низким уровнем сформированности, что проявляется в недостаточной любознательности, фрагментарности восприятия, слабости мыслительных операций, низкой концентрации внимания и быстрой истощаемости. Эффективное развитие познавательной активности требует учета особых образовательных потребностей данной категории детей и опоры на их потенциальные возможности. Как подчеркивает Е.В. Шамарина, «дети данной категории обладают потенциальными возможностями дальнейшего развития, то есть будут способны впоследствии выполнить самостоятельно то, что в данный момент в условиях специального обучения могут выполнить только с помощью педагога» [4, с. 52]. Наиболее результативными методами работы выступают игровые технологии, технология проблемного обучения, проектная деятельность, ИКТ, а также создание ситуаций успеха и эмоциональное вовлечение ребенка в деятельность. Системное применение описанных методов позволяет добиться положительной динамики в развитии познавательной активности и подготовить детей с ЗПР к дальнейшему обучению в школе.

Список использованных источников:

1. Коробейников И.А. Особенности социализации детей с легкими формами психического недоразвития: диссертация доктора психологических наук. – М.: - 2002. – 322 с.

2. Переслени Л.И. Психодиагностика детей с задержкой психического развития // Психологическая наука и образование. – 1996. - №2. – С. 25-32.

3. Ульенкова У.В. Дети с задержкой психического развития. – Новгород: 1994. – 230 с.

4. Шамарина Е.В. Формирование познавательной деятельности младших школьников с задержкой психического развития как условие повышения эффективности их обучения: диссертация кандидата педагогических наук. – М.: - 2002. – 195 с.

5. Шевченко С.Г. Организация специальной помощи детям с задержкой психического развития в условиях дошкольных учреждений // Дефектология. – 2004. - №6. – С. 43-49.

6. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования: утв. приказом Миноборнауки России от 17.10.2013 №1155 (ред. от 212.01.2019). Режим доступа: https://fgos.ru/fgos/fgos-do/

Развитие творческих способностей старших дошкольников

Охотина Р. А., студентка,
Технический институт (филиал) СВФУ им. М.К. Аммосова
г. Нерюнгри

Научный руководитель:

к.п.н., доцент Шахмалова И. Ж.

Актуальность исследования обуславливается тем, что в современном, постоянно меняющемся мире совершенствование существующих и создание новых эффективных методов и средств, способных повысить человеческие способности и возможности, становится одной из важнейших проблем. Подготовка творчески мыслящих людей должна начинаться уже в период дошкольного развития ребенка, поскольку дошкольный возраст с характерными для него особенностями в психической сфере выступает как сенситивный период в развитии творчества и креативности. Важную роль играет в этом система дошкольного образования, которая должна обеспечить раннее раскрытие способностей детей к творчеству, развития навыков по критическому восприятию информации, способности к нестандартным решениям, изобретательности, креативности, способности работать в команде.

Под творческими способностями, по определению Р. С. Немова, понимаются «способности, обнаруживающиеся в творческом мышлении человека и проявляющиеся в создании новых предметов материальной и духовной культуры» [3, с. 413].

Понятие творческих способностей содержит исследование Н. А. Шинкаревой и Г. В. Богословой, под которыми они понимают не просто индивидуально-психологические особенности, а их «синтез с новыми качественными состояниями, возникающими в процессе новой для индивида деятельности и приводящей к ее успешному выполнению и появлению нового (объективно или субъективно) продукта, в качестве которого может выступать идея, художественное произведение, предмет и т. д.» [5, с. 154].

Уровень развития психических познавательных процессов личности самым непосредственным образом влияет на способность человека к творческим действиям. Поэтому при развитии творческих способностей большое внимание придается развитию всех познавательных процессов.

Как указывает Е. В. Котова, «в дошкольном возрасте, как самом благоприятном для развития творчества, происходят прогрессивные изменения в познавательной, личностной, эмоционально-волевой сфере, а на их основе происходит развитие склонностей и способностей» [1, с. 5].

Творческие способности, по мнению Г. А. Урунтаевой, «связаны с воображением и позволяют ребенку находить оригинальные средства и способы решения задач, придумать историю или сказку, создать замысел рисунка или игры» [4, с. 203].

Структура творческих способностей, состоящая из таких показателей, как оригинальность, гибкость, разработанность и другие, является неоднородной. Как считает А. В. Куклина, «старший дошкольный возраст располагает благоприятными возможностями для проявления креативности, высокой мотивационной активностью и гибкостью мышления для творчества, дает почву для развития творческих потребностей. При этом даже при низком (по результатам диагностики) уровне показателей творческих способностей, нельзя делать вывод, что творческий потенциал полностью отсутствует» [2, с. 43].

В исследованиях Е. В. Котовой, которые посвящены проблемам развития творческих способностей детей, отмечается, что «у ребенка в дошкольном возрасте появляется ряд черт, определяющих его как творца. К ним, например, могут относиться проявление инициативы и активности в применении уже освоенных приемов и форм

работы по отношению к новому содержанию, нахождение оригинальных способов решения уже известных и новых для ребенка задач, использование различных видов преобразований и другие. В исполнительских видах деятельности (пении, рисовании, играх-драматизациях, танцах) развитие творческих способностей идет от подражания взрослому к попытке самостоятельного переноса приобретенного опыта в повседневную жизнь, а впоследствии и к творческой инициативе» [1, с. 7].

Таким образом, творческими способностями можно назвать не просто личностные особенности, связанные с воображением, фантазией, творческим мышлением, но и рассмотреть направление на создание чего-то нового в искусстве, науке, литературе. Сложность старшего дошкольного возраста заключается в том, что это время окончательного становления личности. Это возраст активного развития не только познавательных процессов и эмоциональной сферы, но и творческих способностей. У детей старшего дошкольного возраста творческие способности проявляются в том, что они придумывают сюжет, сценарий игры, истории и сказки, а также креативно подходят к решению стандартных и нестандартных задач.

Диагностика уровня развития творческих способностей старших дошкольников проводилась в ходе производственной психолого-педагогической практики на базе МДОУ ЦРР «Классика», г. Нерюнгри Республики Саха (Якутия). Исследование проводилось в старшей группе из 20 человек (10 мальчиков, 10 девочек) в возрасте 5,5-6 лет.

Для диагностики были выбраны следующие методики:

1) диагностика уровня развития изобразительных творческих способностей «Автомобиль без колес» (О. А. Белобрыкина);

2) диагностика уровня развития вербальных творческих способностей «Придумай рассказ» (Р. С. Немов);

3) опросник креативности для родителей и педагогов (Ф. Татл, Л. Беккер).

1. Диагностика «Автомобиль без колес» (О. А. Белобрыкина).

Цель диагностики: определение уровня развития изобразительных творческих способностей старших дошкольников.

По результатам диагностики было определено, что в обследуемой группе преобладают дети с низким уровнем изобразительных творческих способностей – 8 человек, что составляет 40% от всей группы. Из 8 человек у двоих рисунок вообще практически сделан не был – был изображен только контур автомобиля с обычными круглыми колесами, без раскрашивания и применения каких, один из детей вообще отказался рисовать.

7 человек из группы (35%) имеют средний уровень изобразительных творческих способностей. В данной группе дети чаще всего использовали малооригинальную форму автомобиля: джип, легковой автомобиль, мальчики иногда рисовали грузовой автомобиль. При этом из всех детей, имеющих средний уровень воображения, один ребенок нарисовал автомобиль оригинальным смешением цветов (используя переливы, смешивая краски, раскрасил автомобиль в клеточки разных цветов), оригинальная форма колес наблюдалась у двух мальчиков (в форме ходулей – ребенок пояснил, что это машина-кузнечик; в форме, визуально напоминающей ласты). Одна девочка использовала несколько техник рисования: тычки кистью, обвела подручные предметы, чтобы изобразить детали, сделала штампы.

4 человека (20%) из группы имеют высокий уровень изобразительных творческих способностей, причем 3 из них набрали 6 баллов, а один – 7 баллов: девочка проявила оригинальность формы колес и самого автомобиля, нарисовав его с помощью разных техник: трафареты с комбинированием разных нестандартных форм, набрызг, штриховку.

Один из детей (5%) имеет очень высокий уровень изобразительных творческих способностей. По всем четырем показателям он проявил незаурядные творческие способности: изобразил гибрид автомобиля и самолета, причем ребенок самостоятельно дал ему название «автолет», вместо колес использовались воздушные подушки, а сам автомобиль был нарисован с использованием различных техник и цветов.

В целом по группе рисунки хоть и не отличались большим уровнем фантазии, но и не были примитивными, отличались наличием воображения. Также по результатам обследования был сделан вывод, что пол детей не играет существенной роли при развитии изобразительного творчества, поскольку в различных критериальных группах количество детей обоих полов примерно одинаково.

2. Диагностика «Придумай рассказ» (Р. С. Немов).

Цель диагностики: изучение уровня развития вербальных творческих способностей детей старшего дошкольного возраста.

По результатам диагностики можно сделать вывод, что большинство участников группы имеют средний уровень вербальных творческих способностей (60% от всей выборки). Они смогли составить рассказ менее чем за минуту, но при этом либо сюжет и герои были неоригинальными – копировали сказки или мультфильмы, либо недостаточно детализированы события и персонажи, либо в рассказе отсутствовала эмоциональность (такие случаи были реже). Часто дети пересказывали знакомый сюжет мультфильмов, привнося собственные детали или вводя новых персонажей или описывая неожиданный поворот событий.

Очень высокий уровень развития творческих способностей в словесной деятельности имеет один ребенок – в ходе диагностики девочка показала очень высокие результаты: меньше чем за 20 секунд она придумала трех героев и детально описала их, выдвинула сюжетную линию, не похожую на сюжет известных мультфильмов и сказок, проявила эмоциональность и жестикуляцию при рассказывании.

Двое детей из группы (10%) показали высокий уровень развития вербальных творческих способностей, причем один из детей не смог набрать наивысший результат только потому, что на придумывание рассказа ему потребовалось немного больше времени – 50 секунд. Другая девочка из этой группы смогла придумать рассказ за 45 секунд, с интересным сюжетом, четырьмя героями, эмоционально рассказывала его, но не смогла должным образом описать детали сюжета и размыто охарактеризовала всех героев.

Четверо детей из группы (20%) имеют средний уровень развития, они пересказывали знакомый сюжет, в рассказе присутствовало не более 2-3 персонажей и они не были детально описаны, хотя в большинстве случаев, рассказы были представлены участниками эмоционально.

Один из детей имеет очень низкий уровень развития вербальных творческих способностей. Рассказ мальчик придумывал почти полторы минуты, рассказывал о двух персонажах известную историю, не дополняя деталями и поворотами сюжета, рассказывал тускло и не эмоционально.

В целом можно отметить, что задание по вербальному творчеству далось детям легче и интереснее, чем задание, связанное с изобразительным творчеством, поскольку детей сковывало неумение владеть техниками рисования, они боялись и стеснялись нарисовать некрасиво, что над ними будут смеяться.

3. Опросник креативности для родителей и педагогов (Ф. Татл, Л. Беккер).

Цель диагностики: изучение развития креативности детей дошкольного и школьного возраста.

Результаты диагностики уровня креативности детей по оценке родителей практически совпадают с оценкой педагогов. Большинство детей в группе имеют средний уровень креативности (50%), по 5 детей (25%) имеют низкий и высокий уровень креативности.

Результаты диагностики показали преимущественно средний и в некоторых случаях низкий уровень развития творческих способностей в группе испытуемых, что еще раз подтверждает важность начала развития творческих способностей уже в дошкольном возрасте.

На основании полученных в ходе диагностики результатов была составлена и реализована программа для развития творческих способностей детей старшей группы (10 занятий).

Цель программы – развитие творческих способностей и воображения детей старшего дошкольного возраста.

Задачи программы:

1) развитие фантазии и воображения;

2) развитие познавательной активности и познавательной потребности, любознательности;

3) развитие беглости, гибкости, оригинальности творческого мышления;

4) развитие креативности и импровизации в речи и художественном творчестве;

5) развитие умения придать эмоциональную окраску творческой деятельности.

Методы программы:

1) игротерапия – воздействие на детей с использованием игр. Игра имеет сильное влияние на развитие личности ребенка, способствует развитию общения, коммуникации, созданию близких отношений, повышает самооценку. В игре формируется произвольное поведение ребенка, его социализация;

2) сказкотерапия – метод, использующий сказочную форму для интеграции личности, развития творческих способностей, расширения сознания (чтение художественных произведений, просмотр мультфильмов);

3) музыкотерапия очень эффективна в коррекции нарушения общения. Контакт с помощью музыки безопасен, ненавязчив, индивидуализирован, снимает страхи, напряженность;

4) танцевальная терапия – используется для выражения всего диапазона человеческих эмоций, мыслей и установок. Когда танец используется в терапии, чувства спонтанно высвобождаются в свободном движении и импровизации

5) изотерапия – это мощное средство самовыражения, облегчающее путь для проявления чувств. Терапия искусством позволяет максимально реализовать творческие способности, помогает познать свое предназначение. Благодаря рисованию, человек легче воспринимает болезненные для него события.

Таким образом, в результате внедрения программы для группы старших дошкольников можно ожидать следующие результаты: повышение уровня творческого мышления, креативности, развитие воображение, реализация творческого потенциала.

Список использованных источников:

7. Котова, Е. В. Развитие творческих способностей дошкольников : Методическое пособие / Е. В. Котова, С. В. Кузнецова, Т. А. Романова. – Москва : ТЦ Сфера, 2010. – 128 с.

8. Куклина, А. В. Развитие творческих способностей детей старшего дошкольного возраста методами арт-терапии / А. В. Куклина // Дошкольное образование : опыт, проблемы, перспективы развития : материалы IX Междунар. науч.-практ. конф г. Чебоксары, 30.09.2016 г. – С. 42-44.

9. Немов, Р. С. Психологический словарь / Р. С. Немов. – Москва : Гуманитар. изд. центр ВЛАДОС, 2007. – 560 с.

10. Урунтаева, Г. А. Дошкольная психология : Учеб. пособие / Г. А. Урунтаева. – 5-е изд., стереотип. – Москва : Издательский центр «Академия», 2001. – 336 с.

11. Шинкарева, Н. А. Особенности и условия развития творческих способностей у детей старшего дошкольного возраста / Н. А. Шинкарева, Г. В. Богослова // Балтийский гуманитарный журнал. – 2018. - № 3 (24). – С. 154-158.

Дидактическая игра как метод развития познавательных процессов у детей дошкольного возраста

Пакульских К. И, студентка,
Технический институт (филиал) СВФУ им. М. К. Аммосова
г. Нерюнгри

Научный руководитель:
к.п.н., доцент Шахмалова И. Ж.

На современном этапе развития дошкольного образования проблема развития познавательных процессов у детей приобретает особую актуальность. Именно в дошкольном возрасте формируются основы внимания, памяти, мышления, речи, восприятия и воображения. От уровня развития познавательных процессов зависит успешность дальнейшего обучения ребенка, его способность воспринимать новую информацию, устанавливать связи между предметами и явлениями, а также взаимодействовать с окружающим миром.

Познавательные процессы являются основой умственного развития ребенка. Они включают ощущение, восприятие, внимание, память, мышление, речь и воображение. Благодаря им ребенок получает сведения об окружающем мире, анализирует полученную информацию, запоминает ее и использует в дальнейшей деятельности. По мнению Р. С. Немова, «познавательные процессы представляют собой процессы, с помощью которых человек получает, перерабатывает и хранит информацию об окружающем мире и о самом себе» [4, с. 465].

Развитие познавательных процессов тесно связано с деятельностью ребенка. Чем активнее дошкольник взаимодействует с окружающим миром, тем успешнее формируются его внимание, память, мышление и речь. Л. С. Выготский отмечал, что «развитие психических функций происходит в процессе общения и совместной деятельности ребенка со взрослыми» [2, с. 177]. В дошкольном возрасте особое значение имеет игра, поскольку именно она является ведущим видом деятельности ребенка.

Среди различных видов игр особое место занимает дидактическая игра. Она имеет четкую цель, правила и направлена на решение определенных образовательных задач. По мнению А. К. Бондаренко, «дидактическая игра является и методом обучения, и самостоятельной игровой деятельностью, и средством всестороннего воспитания личности ребенка» [1, с. 53]. В процессе такой игры ребенок не только получает удовольствие, но и учится сравнивать, анализировать, классифицировать и делать выводы.

Дидактическая игра оказывает большое влияние на развитие внимания. В дошкольном возрасте внимание ребенка носит преимущественно непроизвольный характер, поэтому ему сложно долго сосредотачиваться на одном объекте. Однако в процессе игры ребенок вынужден соблюдать правила, следить за действиями других участников и удерживать внимание на выполнении задания. Благодаря этому постепенно развивается произвольное внимание, повышается его устойчивость и способность к переключению.

Не менее важную роль дидактическая игра играет в развитии памяти. В дошкольном возрасте у детей преобладает наглядно-образная память, поэтому им легче запоминать яркие предметы, картинки, движения и эмоционально окрашенные события. Игровая деятельность способствует развитию зрительной, слуховой и двигательной памяти, помогает ребенку быстрее запоминать и воспроизводить информацию.

Большое значение дидактическая игра имеет и для развития мышления. В процессе игры дети учатся сравнивать предметы, выделять их основные признаки, находить сходства и различия, устанавливать причинно-следственные связи. Это способствует формированию логического мышления и развитию умения рассуждать.

Кроме того, дидактическая игра способствует развитию речи и воображения. В процессе игровой деятельности дети учатся правильно строить высказывания, подбирать слова, объяснять свои действия и выражать собственное мнение. Воображение развивается благодаря тому, что ребенок представляет различные ситуации, мысленно преобразует объекты и придумывает новые способы решения задач.

Для развития познавательных процессов был разработан комплекс дидактических игр «Игровая копилка». Его целью является развитие внимания, памяти, мышления, восприятия и речи у детей дошкольного возраста. Данный комплекс может быть использован как в организационной образовательной деятельности, так и в самостоятельной игровой активности детей.

Комплекс «Игровая копилка» включает игры с предметами, настольно-печатные и словесные дидактические игры.

Дидактические игры с предметами направлены на развитие тактильного восприятия, мелкой моторики, внимания, памяти и наглядно-действенного мышления. В данный раздел входят дидактические игры: «Что лежит в мешочке?», «Собери по памяти», «Чего не хватает на столе?», «Найди лишний предмет», «Построй по инструкции».

Например, в дидактической игре «Что лежит в мешочке?» ребенку предлагается определить предмет на ощупь. В процессе выполнения задания дети учатся выделять форму, размер, текстуру и другие свойства предметов. Дидактическая игра «Чего не хватает на столе?» способствует развитию зрительной памяти и внимания, так как ребенок должен запомнить расположение предметов и определить, какой из них исчез.

Настольно-печатные дидактические игры помогают развивать зрительное восприятие, внимание, память и логическое мышление. В комплекс входят игры «Найди пару», «Что сначала, что потом?», «Транспортное лото», «Дорожные знаки», «Найди предметы на картинке». Например, в дидактической игре «Дорожные знаки» для детей старшего дошкольного возраста используются карточки с изображением различных дорожных знаков. Часть карточек располагается на столе изображением вниз, остальные находятся у детей. В процессе игры дети по очереди подбирают карточки с совпадающими изображениями, называют каждый дорожный знак и объясняют его значение, что способствует развитию зрительного внимания, восприятия, логического мышления и связной речи.

Большое значение настольно-печатным играм уделяет М. С. Неустроева (воспитатель МБДОУ ЦРР «Детский сад № 7», г. Якутск, РС(Я)). По ее мнению, «именно с помощью таких игр можно эффективно развивать познавательные процессы у дошкольников» [5]. Педагог предлагает начинать с простых заданий: рассматривания картинок, изменения положения предметов, поиска одинаковых изображений. Постепенно задания усложняются: детям предлагается находить отличия, сравнивать размеры и формы, определять последовательность действий.

Словесные дидактические игры направлены на развитие речи, воображения и словесно-логического мышления. В комплекс входят игры «Подбери противоположное», «Бывает – не бывает», «Назови одним словом», «Закончи предложение», «Отгадай по пяти словам». Например, в игре «Подбери противоположное» дети учатся подбирать слова с противоположным значением, что способствует расширению словарного запаса и развитию речи. Игра «Бывает – не бывает» помогает развивать логическое мышление, так как ребенку необходимо определить, возможно ли определенное событие в реальной жизни, и объяснить свой ответ.

Особую роль словесных игр в развитии речи отмечает И. Н. Зеневич (воспитатель ГБДОУ «Детский сад № 67», г. Санкт-Петербург, РФ). По ее мнению, «именно игра помогает детям развивать связную речь, правильное звукопроизношение и умение выражать свои мысли. Во время словесных игр дети становятся более активными, учатся слушать друг друга, отвечать на вопросы и строить логически последовательные высказывания» [3].

Таким образом, дидактическая игра является одним из наиболее эффективных методов развития познавательных процессов у детей дошкольного возраста. Использование комплекса дидактических игр «Игровая копилка» способствует развитию внимания, памяти, мышления, речи, восприятия и воображения. Кроме того, дидактические игры формируют у детей познавательный интерес, самостоятельность, активность и готовность к школьному обучению.

Список использованных источников:

1. Бондаренко, А. К. Дидактические игры в детском саду / А. К. Бондаренко. – М. : Просвещение, 1991. – 160 с.

2. Выготский, Л. С. Развитие высших психических функций / Л. С. Выготский. – М. : Педагогика, 1983. – 368 с.

3. Зеневич, И. Н. Современные игровые технологии в развитии речи дошкольников / И. Н. Зеневич. – Текст : электронный // Воспитатель детского сада. – URL : https://www.vospitatelds.ru/categories/7/articles/17324 (дата обращения : 27.03.22026).

4. Немов, Р. С. Психология: Учебник для студентов высших педагогических учебных заведений / Р. С. Немов. – М. : Владос, 2001. – 668 с.

5. Неустроева, М. С. Совместная работа педагога и родителя в развитии зрительного восприятия / М. С. Неустроева. – Текст : электронный // Мир дошколят. – URL : https://mirdoshkolyat.ru/novosti/sovmestnaja-rabota-pedagoga-i-roditelja-v-razvitii-zritelnogo-vosprijatija-u-detej-doshkolnogo-vozrasta (дата обращения : 27.03.2025).

Психологическое просвещение родителей: формы и методы работы педагога-психолога в ДОУ

Пискун В. Е., студентка
Технический институт (филиал) СВФУ им. М. К. Аммосова»
г. Нерюнгри
Научный руководитель:
к.п.н., доцент Мамедова Л. В.

В современном мире, где темп жизни стремительно растет, а информационное поле перенасыщено, родителям порой бывает сложно разобраться в тонкостях детской психологии и найти правильный подход к воспитанию. Недостаток знаний о возрастных особенностях детей, возможных трудностях развития, а также о способах эффективного взаимодействия может приводить к стрессу, конфликтам в семье и, как следствие, негативно сказываться на благополучии ребенка. Именно поэтому психологическое просвещение родителей в дошкольных образовательных учреждениях (ДОУ) приобретает особую актуальность. Оно призвано стать надежным мостом между семьей и детским садом, помогая родителям стать более компетентными, уверенными и счастливыми в своей роли.

Проблемой психологического просвещения родителей занимались и продолжают заниматься многие выдающиеся отечественные и зарубежные психологи и педагоги, чьи труды заложили фундамент для понимания важности взаимодействия семьи и образовательного учреждения.

Среди них можно выделить таких ученых, как Л. С. Выготский [1, с. 65], чьи работы по культурно-исторической теории развития личности подчеркивали роль социальной среды и взаимодействия в формировании ребенка, что напрямую связано с влиянием родительского воспитания.

А. Н. Леонтьев [3, с. 105], исследуя психологические основы деятельности и ее роль в развитии личности, заложил основу для понимания того, как родители могут активно стимулировать познавательную активность и обучение своих детей через правильно организованную деятельность. Его идеи о ведущей роли деятельности в психическом развитии ребенка напрямую связаны с тем, как родители могут создавать развивающую среду дома. Нельзя обойти стороной и наследие.

А. С. Макаренко [4, с. 45], чьи взгляды на воспитание в коллективе и семье, несмотря на свою историческую специфику, до сих пор актуальны в плане подчеркивания необходимости системного, целенаправленного подхода к формированию личности. Его акцент на ответственности родителей и важности примера в воспитании является краеугольным камнем в понимании роли семьи.

В свою очередь, В. А. Сухомлинский, в своих проникновенных трудах, таких как «Сердце отдаю детям» [6, с. 123], не просто говорил о важности гармоничного развития ребенка, но и глубоко раскрывал роль семьи в этом процессе, делая особый акцент на эмоциональной связи, доверии и любви как фундаментальных основах воспитания. Его педагогические идеи о необходимости понимания внутреннего мира ребенка и создания атмосферы психологической безопасности в семье напрямую перекликаются с задачами современного психологического просвещения.

В более позднее время, с развитием дошкольной психологии и педагогики, значительный вклад в изучение вопросов взаимодействия ДОУ и семьи, а также психологического сопровождения детей и родителей внесли такие специалисты, как: И. Ю. Кулагина [2, с. 57], чьи работы по возрастной психологии помогают родителям понять специфику каждого возрастного этапа развития ребенка, предоставляя им необходимую теоретическую базу для адекватного восприятия и реагирования на поведение детей. Ее исследования дают родителям ключ к пониманию того, почему ребенок ведет себя именно так, а не иначе, и как можно эффективно способствовать его развитию на каждом этапе.

Н. В. Микляева, в своих исследованиях, посвященных вопросам социальной адаптации ребенка в ДОУ [5, с. 9], подчеркивает критическую роль семьи в этом процессе. Она показывает, как родительская поддержка, информированность и активное участие в жизни детского сада могут существенно облегчить процесс адаптации ребенка к новой социальной среде. Эти ученые, опираясь на богатое наследие своих предшественников, разрабатывали конкретные методики и подходы к психологическому просвещению родителей, делая его более целенаправленным, научно обоснованным и, как следствие, более эффективным в решении актуальных задач воспитания.

Педагог-психолог в ДОУ, выступая в роли связующего звена между научными знаниями и практикой семейного воспитания, использует широкий спектр форм и методов работы. Информационно-просветительские формы, такие как родительские собрания, лекции и беседы, служат для передачи базовых знаний о детской психологии, возрастных особенностях и актуальных проблемах воспитания.

Однако, чтобы информация была не просто усвоена, но и трансформировалась в практические навыки, педагог-психолог активно применяет диагностико-просветительские и практико-ориентированные формы. Диагностика позволяет выявить индивидуальные особенности ребенка и семьи, а обратная связь, основанная на результатах диагностики, помогает родителям увидеть конкретные зоны для развития и

коррекции. Анкетирование и опросы, в свою очередь, дают педагогу-психологу ценную информацию о запросах и потребностях родителей, позволяя максимально адаптировать содержание просветительской работы.

Практико-ориентированные формы, такие как тренинги и мастер-классы, направлены на формирование у родителей конкретных умений и навыков. Например, тренинги по развитию эффективной коммуникации с ребенком помогают родителям научиться слушать и слышать своего малыша, выражать свои чувства и потребности конструктивно, а также разрешать конфликты без ущерба для детской психики. Мастер-классы могут быть посвящены созданию развивающих игр своими руками, освоению техник арт-терапии для снятия эмоционального напряжения у ребенка или изучению методов формирования у детей самостоятельности и ответственности. Игровые формы, где родители и дети совместно участвуют в играх под руководством педагога-психолога, позволяют не только укрепить детско-родительские отношения, но и наглядно продемонстрировать родителям эффективные приемы взаимодействия, которые они смогут применять в повседневной жизни. Семейные гостиные создают атмосферу доверия и открытости, где родители могут не только получить профессиональную помощь, но и обменяться опытом с другими семьями, почувствовать себя частью сообщества, где их проблемы и успехи разделяются.

В арсенале педагога-психолога присутствуют разнообразные методы работы.

Наглядные методы, такие как презентации, видеоматериалы и демонстрация примеров, делают информацию более доступной и запоминающейся.

Словесные методы – беседы, лекции, дискуссии – способствуют глубокому осмыслению материала и формированию собственной позиции.

Практические методы, включая упражнения, ролевые игры и решение кейсов, позволяют родителям «прожить» различные ситуации и отработать новые навыки.

Особое значение имеют методы активного слушания и эмпатии, которые помогают создать доверительную атмосферу, где родители чувствуют себя понятыми и принятыми, что является залогом их открытости и готовности к изменениям.

Метод моделирования, когда педагог-психолог демонстрирует желаемое поведение и способы взаимодействия, служит образцом для подражания.

Наконец, метод рефлексии побуждает родителей к осмыслению своего опыта, своих чувств и поведения, что способствует более глубокому самопознанию и личностному росту.

Эффективность психологического просвещения во многом зависит от индивидуального подхода к каждой семье, учета их культурных особенностей, уровня образования и жизненного опыта. Педагог-психолог должен быть не только источником знаний, но и чутким, внимательным помощником, способным поддержать родителей на их непростом, но таком важном пути воспитания.

Исходя из вышеизложенного, мы можем сказать, что психологическое просвещение родителей в ДОУ – это неотъемлемая часть комплексной работы по обеспечению гармоничного развития детей. Оно позволяет повысить психологическую компетентность родителей, укрепить детско-родительские отношения, создать благоприятную семейную атмосферу и, как следствие, способствовать успешной адаптации и развитию ребенка. Педагог-психолог, используя разнообразные формы и

методы работы, становится надежным партнером для родителей, помогая им справляться с вызовами современного мира и растить счастливых, уверенных в себе детей.

Список использованных источников:

1. Выготский, Л. С. Вопросы детской психологии / Л. С. Выготский. – Москва : Издательство Юрайт, 2025. – 160 с.
2. Кулагина, И. Ю., Колюцкий, В. Н. Возрастная психология : Полный жизненный цикл развития человека. Учебное пособие для студентов высших учебных заведений. / И. Ю. Кулагина, В. Н. Колюцкий. - М. : ТЦ «Сфера», 2001. - 464с.
3. Леонтьев, А. Н. Деятельность. Сознание. Личность : учеб. пособие для студентов вузов по направлению и спец. «Психология», «Клин. психология» / А. Н. Леонтьев. - Москва : Смысл, 2004. – 345 с.
4. Макаренко А. С. Книга для родителей. / А. С. Макаренко. - М. : Просвещение, 2017. - 304 с.
5. Микляева, Ю. В. Развитие речи детей в процессе их адаптации к ДОУ [методическое пособие] / Ю. В. Микляева, В. Н. Сидоренко. - Москва : АЙРИС Пресс, Айрис-дидактика, 2005. – 69 с.
6. Сухомлинский, В. А. Сердце отдаю детям / В. А. Сухомлинский. - Москва : Концептуал, 2018. - 319 с.

Общение как инструмент социализации

Разуваев Д.П., студент,
Технический институт (филиал) СВФУ им. Аммосова
г. Нерюнгри

Научный руководитель:
ст. преподаватель Шпиллер Т.В.

Актуальность исследования общения как инструмента социализации в современной науке и социальной практике обусловлена комплексом взаимосвязанных факторов, лежащих на стыке технологических, культурных и психологических изменений.

Во-первых, радикальная трансформация коммуникативной среды. За последние два десятилетия цифровые технологии кардинально изменили способы, интенсивность и качество человеческих контактов. Социальные сети, мессенджеры, видеоигры и виртуальные миры стали для значительной части населения, особенно молодежи, основной средой общения. По данным исследований, современный подросток проводит в интернете в среднем 6–8 часов в день, при этом доля живого, непосредственного общения с родителями и сверстниками неуклонно сокращается. Это ставит вопрос: способна ли цифровая коммуникация в полной мере выполнять функции социализации? Или она порождает феномен «одиночества в сети» — формальной гиперкоммуникабельности при дефиците глубоких, эмпатических связей?

Во-вторых, кризис традиционных институтов социализации. Семья, школа, дворовые сообщества, которые на протяжении веков были главными передатчиками

социальных норм, сегодня теряют монополию на формирование личности. Родители часто сами погружены в гаджеты, школа ориентирована на академические результаты, а не на развитие коммуникативных навыков, реальные дворовые компании заменяются виртуальными чатами. В результате ребенок оказывается в ситуации, когда никто системно не учит его умению слушать, аргументировать, сопереживать, разрешать конфликты лицом к лицу. Последствия этого мы уже наблюдаем: рост тревожности, социальной неуклюжести, буллинга (в том числе кибербуллинга), снижение эмпатии у современных подростков (так называемое поколение iGen по терминологии Дж. Твенге). [6, с.7]

В-третьих, вызовы, связанные с пандемией COVID-19 и массовым переходом на дистант. 2020–2021 годы стали своеобразным естественным экспериментом: миллионы людей оказались вынуждены осуществлять трудовую, образовательную и личную коммуникацию исключительно через экраны. Это выявило как новые возможности (гибкость, доступность), так и острые проблемы: «Zoom-усталость», рост семейных конфликтов, десоциализацию пожилых людей, снижение академической успеваемости у школьников из-за невозможности живого общения с учителем и сверстниками. Пандемия со всей остротой показала, что цифровые инструменты не могут полностью заменить живое, телесное, эмоционально насыщенное общение — особенно на этапах первичной социализации.

В-четвертых, запрос со стороны государства и рынка труда. Современные образовательные стандарты (включая ФГОС) все большее внимание уделяют формированию «универсальных компетенций» или «soft skills», среди которых ключевое место занимает коммуникативная компетентность. Работодатели жалуются, что молодые специалисты, прекрасно владея цифровыми инструментами, часто не умеют вести переговоры, работать в команде, аргументированно отстаивать свою позицию, проявлять эмпатию к клиентам и коллегам. Это означает, что дефицит полноценного общения становится не только личной, но и экономической проблемой.

В-пятых, теоретическая значимость. В социальной психологии и социологии накоплен мощный пласт знаний о роли общения в социализации (работы Кули [3, с.7], Мида [5, с.7], Выготского [2, с.7], Андреевой [1, с.7] и др.). Однако эти теории создавались в эпоху доминирования непосредственного общения. Сегодня они требуют переосмысления и эмпирической проверки в условиях цифровой среды. Нужны новые модели, объясняющие, как именно виртуальная коммуникация влияет на формирование идентичности, усвоение норм, развитие рефлексии.

Таким образом, актуальность темы «Общение как инструмент социализации» определяется остротой практических проблем (кризис живого общения, рост социально-психологических рисков у молодежи) и необходимостью теоретического переосмысления классических концепций применительно к цифровой эпохе. Понимание того, как именно общение социализирует личность и какие формы общения наиболее эффективны на разных этапах развития, становится не просто академическим вопросом, а условием выработки адекватных воспитательных, образовательных и семейных стратегий.

Современное общество переживает глубокую трансформацию коммуникативной среды. Цифровые технологии, социальные сети, мессенджеры и виртуальные пространства изменили не только способы общения, но и саму структуру социализации подрастающих поколений. Сегодня ребёнок может иметь сотни «друзей» онлайн, но

испытывать острую нехватку навыков реального диалога, эмпатии и совместного решения конфликтов. В этой связи актуальность темы общения как инструмента социализации обусловлена несколькими факторами.

Во-первых, наблюдается кризис традиционных институтов социализации (семьи, школы, дворовых сообществ), которые всё чаще замещаются виртуальными взаимодействиями. Во-вторых, растёт число исследований, фиксирующих у молодёжи тревожность, социальную неуклюжесть и одиночество при кажущейся гиперкоммуникабельности в сети [6, с.7]. В-третьих, государственные образовательные стандарты всё больше внимания уделяют формированию «мягких навыков» (soft skills), среди которых ключевое место занимает коммуникативная компетентность. Наконец, пандемия COVID-19 и последовавший за ней массовый переход на дистанционные форматы обучения и работы сделали проблему качества общения не просто теоретической, а прикладной задачей выживания социальных связей.

Таким образом, обращение к роли общения в социализации сегодня — не дань академической традиции, а ответ на реальные вызовы, с которыми сталкиваются родители, педагоги, психологи и политики. Цель данной статьи — доказать, что общение выступает не просто одним из факторов социализации, но её базовым механизмом, и показать, как этот механизм работает в условиях новой коммуникативной реальности.

Сущность социализации и место в ней общения

Социализация — двусторонний процесс. С одной стороны, это интернализация (присвоение) индивидом социальных норм и ценностей; с другой — активное воспроизведение социальных связей, когда человек не просто усваивает, но и преобразует, творит культуру. Обе стороны невозможны вне общения.

Классик социологии Чарльз Кули ввел понятие «первичная группа» — семья, соседи, друзья, где общение носит непосредственный, интимный, доверительный характер [3, с.7]. Именно в таких группах происходит «зеркальное самоотражение»: человек видит себя глазами других. Кули утверждал, что «Я» — это социальный продукт, рождающийся в коммуникации [3, с.7]. Джордж Герберт Мид дополнил эту идею, выделив стадии формирования «Self»: на стадии игры ребенок принимает роль значимого другого (мамы, врача); на стадии игры по правилам — осваивает роль «обобщенного другого», то есть общества в целом [5, с.7]. Ключевой механизм здесь —*принятие роли*, которое осуществляется исключительно через общение [5, с.7].

Таким образом, даже самые интимные аспекты личности (совесть, самооценка, идентичность) имеют коммуникативную природу. Социализация начинается с первого крика младенца, который является актом общения, и продолжается всю жизнь, поскольку человек постоянно входит в новые социальные контексты (новая работа, новый город, новая семейная роль). Общение, следовательно, есть «инструмент инструментов» социализации: оно актуализирует все другие механизмы — подражание, внушение, убеждение, научение.

Этапы социализации и трансформация общения на каждом из них

Процесс социализации принято делить на первичную (детство, отрочество) и вторичную (зрелость, старость) социализацию. На каждом этапе меняются формы и функции общения.

Первичная социализация (0–18 лет)**.** На этом этапе ведущую роль играет *непосредственное эмоциональное общение*. Для младенца общение со взрослым — условие выживания и развития. Психологические исследования (в частности, работы Л.С. Выготского [2, с.7], М.И. Лисиной [4, с.7]) показывают: дефицит общения в раннем возрасте ведет к необратимым задержкам когнитивного и эмоционального развития. В дошкольном возрасте общение со сверстниками становится важнейшим фактором освоения социальных норм: дети учатся делиться, ждать, уступать, аргументировать. Школьный период расширяет круг общения: учителя, одноклассники, руководители кружков. Через общение с ними подросток осваивает роли ученика, друга, члена команды, а также усваивает абстрактные ценности (справедливость, ответственность).

Вторичная социализация (от 18 лет и далее**).** Здесь общение приобретает более формальный, ролевой характер. Молодой человек вступает в профессиональную среду, создает семью, становится гражданином. На этом этапе инструментом социализации выступают *институциональные формы общения*: собеседования, рабочие совещания, профессиональные форумы, консультации со специалистами. Однако и в зрелом возрасте сохраняется потребность в неформальном доверительном общении — дружеском, супружеском, родительском. Именно оно позволяет справляться с кризисами идентичности (например, кризисом среднего возраста) и адаптироваться к новым ролям (роль бабушки/дедушки, пенсионера).

Важно подчеркнуть: общение не прекращается никогда. Даже в глубокой старости поддержание коммуникативных связей (беседы с близкими, участие в клубах по интересам) является главным фактором успешной социализации, предотвращающим деградацию личности. Таким образом, общение как инструмент социализации работает на протяжении всего жизненного цикла.

Агенты социализации: кто передает нормы через общение

Агенты социализации — это люди и институты, ответственные за передачу культурного опыта. Все они действуют через общение, но формы и содержание этого общения различны.

Семья — первичный и наиболее мощный агент. В семье социализация происходит через *повседневное, рутинное общение*: разговоры за ужином, колыбельные, похвала и наказание, семейные ритуалы. Именно в семье ребенок усваивает базовые ценности: доверие, уважение к старшим, отношение к труду. Если внутрисемейное общение деформировано (холодность, насилие, игнорирование), социализация ребенка нарушается, что ведет к трудностям в общении с внешним миром.

Школа и образовательная среда. Здесь общение приобретает более формальный, институциональный характер. Учитель транслирует не только знания, но и нормы поведения в коллективе, дисциплину, уважение к авторитету. Однако важнейшим агентом становится *общение со сверстниками*— одноклассниками. Именно в школьной коммуникации отрабатываются навыки сотрудничества, конкуренции, лидерства, умения выходить из конфликтов. К сожалению, школьная травля (буллинг) — яркий пример того, как деструктивное общение может стать мощным десоциализирующим фактором.

Трудовой коллектив. Для взрослого человека профессиональная социализация идет через общение с наставниками, начальством, коллегами. Здесь осваиваются профессиональный язык, корпоративная культура, этика деловых отношений. Неформальное общение в

коллективе (обеденные беседы, корпоративы) не менее важно, чем формальное: оно создает чувство принадлежности и взаимопомощи.

Группы сверстников (друзья, субкультуры). На всех этапах жизни, но особенно в подростковом возрасте, общение с равными по статусу людьми дает то, чего не могут дать семья или школа: свободу от взрослого контроля, экспериментирование с идентичностью, освоение альтернативных норм. Через субкультурное общение (геймеры, музыканты, спортсмены) человек усваивает специфические ценности и модели поведения.

СМИ и цифровая среда. В современном мире это все более влиятельный агент. Однако здесь общение опосредовано технологиями. Виртуальное общение может как дополнять, так и подменять реальное. Его специфические риски будут рассмотрены в следующем разделе.

Таким образом, каждый агент социализации использует общение как главный инструмент; разница — в контексте, степени формальности и содержании.

Трансформация общения как инструмента социализации в цифровую эпоху

Последние десятилетия принесли революционные изменения в коммуникацию. Социальные сети, мессенджеры, видеоигры, виртуальные миры создали новую среду обитания для миллионов людей, особенно молодежи. Как это повлияло на социализацию?

Позитивные аспекты. Цифровое общение расширяет горизонты: можно общаться с людьми из других стран, находить единомышленников по редким интересам, получать доступ к разнообразным культурным нормам. Для людей с ограниченными возможностями, живущих в изоляции, интернет становится спасительным каналом социализации. Кроме того, в цифровой среде формируются навыки, необходимые для современной экономики: быстрая письменная коммуникация, мультизадачность, работа с информацией.

Негативные риски. Однако они перевешивают, особенно для первичной социализации детей и подростков. Главная проблема — *дефицит непосредственного, эмпатического общения*. В социальных сетях отсутствует большая часть невербальной информации: интонация, мимика, прикосновения, запахи. Это обедняет эмоциональный интеллект: подросток может иметь тысячу «друзей» онлайн, но не уметь смотреть в глаза, читать чужие эмоции, разрешать реальный конфликт. Результат — рост тревожности, одиночества и социальной неуклюжести, что фиксируют многие исследования (например, работы Дж. Твенге о поколении iGen [6, с.7]).

Второй риск — *замена реальных практик виртуальными симулякрами*. Компьютерные игры, где нужно «убивать врагов», не учат мирному разрешению конфликтов; чат-боты и «лайки» не заменяют поддержку друга в трудную минуту. Социализация требует *проживания последствий* своих коммуникативных действий: если ты обидел друга в реальности, ты видишь его слезы и можешь извиниться; в сети можно просто удалить комментарий или заблокировать собеседника, не неся ответственности.

Третий риск — *алгоритмические пузыри*. Платформы подбирают контент и собеседников по принципу «как ты», сужая круг общения до идеологически близких людей. Это препятствует развитию толерантности и способности понимать Другого — ключевых компетенций полноценной социализации в плюралистическом обществе.

Таким образом, цифровая среда не отменяет общение как инструмент социализации, но радикально меняет его качество. Вызов для современного общества —

найти баланс: использовать возможности технологий, не утратив при этом уникальной ценности живого, телесного, диалогического общения, только в котором формируется полноценная личность.

Проведенный анализ позволяет сделать следующие выводы.

1. Общение является фундаментальным инструментом социализации. Оно не просто сопровождает этот процесс, а составляет его суть: через общение индивид усваивает нормы, роли, ценности; через общение он формирует самооценку и идентичность; через общение он встраивается в социальные структуры [1, 2, 3, с.7].

2. На разных этапах жизненного пути (первичная и вторичная социализация) меняются формы общения — от эмоционально-непосредственных до формально-ролевых, — но необходимость в коммуникации сохраняется всегда. Агенты социализации — семья, школа, группа сверстников, трудовой коллектив — реализуют свою функцию исключительно через общение.

3. В современную цифровую эпоху инструментарий общения трансформируется: появляются новые каналы (соцсети, мессенджеры), но одновременно возникают риски (дефицит эмпатии, уход в виртуальные симуляции, алгоритмическая фрагментация). Это требует от педагогов, родителей и политиков осознанной работы по сохранению и культивированию полноценного живого общения как основы здоровой социализации [6, с.7].

4. Практический вывод: образовательные и воспитательные программы должны включать целенаправленное развитие коммуникативной компетентности — умения слушать, аргументировать, сопереживать, разрешать конфликты в реальном взаимодействии. Именно актуальность этой задачи обусловлена тем, что сегодня, как никогда ранее, существует риск «цифрового аутизма» — формальной включённости в сети при глубокой социальной изоляции. Только целенаправленное культивирование живого общения позволит общению в полной мере выполнить свою роль универсального инструмента социализации, формируя личности, способные жить в сложном, изменчивом, но все еще человеческом мире.

Список использованных источников

1. Андреева Г.М. Социальная психология. — М.: Аспект Пресс, 2019. — 363 с.

2. Выготский Л.С. Мышление и речь. — М.: Лабиринт, 1999. — 352 с.

3. Кули Ч.Х. Человеческая природа и социальный порядок. — М.: Идея-Пресс, 2000. — 320 с.

4. Лисина М.И. Формирование личности ребенка в общении. — СПб.: Питер, 2009. — 320 с.

5. Мид Дж. Г. Дух, самость и общество. — М.: Директ-Медиа, 2007. — 218 с.

Твенге Дж. Поколение I: Почему молодые американцы теряют связь с реальностью и как это исправить. — М.: Альпина Паблишер, 2020. — 412 с.

Развитие речи дошкольников через этимологию слова как основа формирования исторической памяти

Сединкина Л.В., учитель-дефектолог

Муниципальное бюджетное общеобразовательное учреждение
«Специальная (коррекционная) начальная школа – детский сад № 3»
г. Нерюнгри
Саликова О.В., старший воспитатель
Муниципальное бюджетное общеобразовательное учреждение
«Специальная (коррекционная) начальная школа – детский сад № 3»
г. Нерюнгри

В последнее время прослеживаются факты преднамеренного искажения истории. Современное российское общество остро переживает кризис нравственно-патриотических идеалов. Проблемы нравственного воспитания на ступени дошкольного образования особенно актуальна.

Актуальность обозначенной проблемы определяется необходимостью решения возникших противоречий между:

– наличием социального заказа современного общества на формирование у детей ценностного отношения к историческому прошлому русского народа и недостаточной разработанностью методического обеспечения в области дошкольного образования;

– необходимостью научного обоснования значимости педагогического потенциала, заложенного в культуре народа, и недостаточности теоретических исследований по использованию этого потенциала в формировании у дошкольников ценностного отношения к национальному достоянию;

– признанием актуальности осуществления дифференцированного подхода в процессе изучения исторического прошлого русского народа в условиях поликультурной среды образования и отсутствием методических разработок по организации данного процесса в практике работы дошкольных учреждений [2].

Считаем, что особенно мало внимания в работах по вопросам развития национального самосознания, приобщения к историческому прошлому своего народа, уделяется дошкольному возрасту. А этот возраст, как известно, представляет собой период в становлении личности, когда предпосылки гражданских качеств, понимание других людей и уважение к ним, независимо от их социального происхождения, национальной принадлежности, языка и вероисповедания. То есть, воспитание детей с позиции национальных нравственных ценностей в дошкольном возрасте, может предотвратить отрешенность детей от отечественных и национальных идеалов [1].

Не очень богатый опыт в данном направлении позволяет говорить, что формирование любви к Отчизне, начинается с формирования элементарной исторической памяти о каком-либо событии или предмете. Организация деятельности с дошкольниками в МБОУ С(К)НШ-ДС№3 по формированию элементарной исторической памяти базируется на наборе передаваемых из поколения в поколение исторических сообщений о событиях и предметах прошлого. Система базовых представлений общества о прошлом, закрепленных в памятниках культуры, быта и социальной традиции формируется в ОУ на основе исследования этимологии слова в рамках проекта «Автомобили: как телега на колесах превратилась в Жигули». Педагогическое решение о реализации проекта было обосновано тем, что знакомство с этимологией слова следует начинать со знакомых детям понятий. И лучше всего с простых предметов, которые смогут замотивировать детей на

поисковую и исследовательскую деятельность.

Цель данного проекта мы видим в создании условий для развития и поддержки интереса детей старшего дошкольного возраста к мифам, фактам и сообщениям из истории развития транспорта.

Рамки проекта являются открытыми и не ставят перед собой строгой хронологии. Нам важно сформировать у детей элементарные понятия исторической ориентации в истории государства российского. В рамках исследования названий транспортных средств появляется возможность показать детям простейшие факты исторического формирования и русского народа как нации. Условия проекта позволяют рассмотреть с ребятами такие сложные временные понятия как прошлое, настоящее и будущее. Исследуя историю средств передвижения, появляется возможность практического показа прошлого нашей родины – это славянские народы. При работе над проектом ограничились рамками самых популярных видов транспорта, знакомых нам по историческим данным.

Формированию элементарной исторической памяти дошкольников способствует путешествие-игра во времени, которое позволяет знакомить детей с видами транспорта, историей предков русского народа славянами, и способствует поддержанию интереса к изучаемому вопросу.

Педагогический опыт, складывающийся в ходе реализации проекта, показал возрастание интереса к историческим названиям транспорта через возможность исследования слов. Этимология в переводе с греческого означает «наука об истинном значении слов». Убеждены, что использование некоторых элементов этой науки позволяет привлечь внимание детей к живому слову, пробуждает желание узнавать о происхождении и истории слов, что способствует формированию элементарной исторической памяти. С учетом того, что дошкольный возраст является самым благоприятным для овладения речью и первой ступенькой для формирования элементарной исторической памяти наша задача заключается в создании специальных условий для формирования интереса к прошлому автомобиля, его настоящего, чувства гордости за умельцев русского народа.

Находкой реализации проекта для повышения мотивации к истории слова «автомобиль» служат путешествия в прошлое с помощью волшебного лифта. В результате движения лифта в пространстве прошлого дети постепенно строят цепочку слов: КОЛЕСО-ПОВОЗКА-КОННЫЙ ЭКИПАЖ-ДЕРЕВЯННЫЕ ТЕЛЕГИ-КАРЕТЫ-ДИЛАЖАНСЫ-ПЕРВЫЙ АВТОМОБЛЬ-ЖИГУЛИ. Хочется отметить, что элементы исторической памяти на базе развития транспорта органично вписываются в сознание детей. Дошкольники с помощью специальных методов и приемов: путешествие, путешествие в лифте запоминают последовательность развития средств передвижения. У них формируется представление о назначении разных видов прародителей автомобиля. Например, проблемная ситуация: для чего людям нужны были повозки или деревянные телеги. За каждым новым названием средства передвижения на остановках лифта сообщается краткая история жизни эпохи. Определяя происхождение слова «колесо», дети получают представления о тяжелой жизни в далекие времена нашей России.

Очень эффективным условием для реализации задач проекта стало исследование «Старые профессии на новый лад». В ходе практического изучения этимологии слов дети самостоятельно смоделировали цепочку от настоящего к будущему: ВОДИТЕЛЬ-

ШОФЕР-ИЗВОЗЧИК-ЯМЩИК-КУЧЕР.

Наиболее результативно прошла работа над этимологией слова «кучер». В партнерской деятельности было восстановлено базовое славянское слово «коч» и его значение. Продуктивным оказался поиск однокоренных слов, обозначающих одно и тоже средство передвижения. Нашли означающие повозку слова: колесница, коляска, колымага, колка. Исследование уже выделенных слов помогло детям понять, что коляска, колесница или колка означает вещь, имеющую колеса.

Данные контрольного этапа эксперимента представили эффективность проделанной нами работы. Полученный результат разрешает констатировать, что разработанный нами проект по приобщению детей старшего дошкольного возраста к историческому прошлому русского народа через исследование этимологии слов транспортных средств, оказался действенным. Практическую значимость исследования видим в возможности использовании педагогами дошкольных учреждений.

Список использованных источников:

1. Белкина, В.Н., Захарова, Т. Н. Особенности проектной деятельности в ДОУ// Ярославский педагогический вестник. — 2011- № 4.- С. 131.
2. Максимова И. А. Приобщение старших дошкольников к историческому прошлому русского народа в проектной деятельности // Молодой ученый. 2016. -№ 9. - С. 1135-1138.
3. Юденко О. Н. Особенности национального самосознания дошкольников и его формирование в условиях специально организованной деятельности. Диссертация канд. психол. наук: Красноярск, 2000.

Методы и приемы формирования интеллектуальной готовности детей 6-7 лет к школьному обучению

Сибгатова А.Д., студентка,
Технический институт (филиал) СВФУ им. М.К. Аммосова
г. Нерюнгри

Научный руководитель:
к.п.н., доцент Мамедова Л.В.

Актуальность исследования обуславливается обуславливается тем, что для того, чтобы возрастные особенности дошкольников активно развивались, а последующее обучение в школе было успешным, требуется систематическая и планомерная работа по формированию интеллектуальной готовности к школьному обучению в течение всего, дошкольного обучения, а особенно в период старшего дошкольного возраста.

Современная жизнь предъявляет высокие требования к организации воспитания и обучения, заставляя искать максимально эффективные психолого-педагогические подходы, нацеленные на адаптацию детей к дальнейшей жизни, усвоения ими образовательных программ. Немаловажной задачей, отражающей концепцию современного непрерывного образования, является преемственность программ

дошкольного и школьного образования, требующая от детей старшего дошкольного возраста формирования интеллектуальной готовности к школьному обучению. Таким образом, формирование интеллектуальной готовности детей 6-7 лет к обучению в школе является одной из важнейших задач дошкольного воспитания.

Проблема готовности к школьному обучению не теряет своей остроты в связи с совершенствованием образовательной системы России и переходом школы на работу по новым образовательным стандартам.

В Федеральном законе от 29.12.2012 № 275-ФЗ (ред. от 28.02.2025) «Об образовании в Российской Федерации» (ст. 64) указано, что образовательные программы дошкольного образования направлены на «разностороннее развитие детей дошкольного возраста с учетом их возрастных и индивидуальных особенностей, в том числе достижение детьми дошкольного возраста уровня развития, необходимого и достаточного для успешного освоения ими образовательных программ начального общего образования» [9].

Приказ Минобрнауки России от 17.10.2013 № 1155 (ред. от 08.11.2022) «Об утверждении Федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования» (Зарегистрировано в Минюсте России 14.11.2013 № 30384) (ст. 4.7) выделяет в качестве целевых ориентиров на этапе завершения дошкольного образования, являющихся основаниями преемственности дошкольного и начального общего образования, «формирование у детей дошкольного возраста предпосылок к учебной деятельности на этапе завершения ими дошкольного образования» [6].

Н. В. Микляева называет готовностью к школьному обучению «совокупность морфофизиологических и психологических особенностей ребенка старшего дошкольного возраста, обеспечивающая успешный переход к систематически организованному школьному обучению (школьная зрелость)» [4, с. 371].

М. С. Большакова определяет интеллектуальную готовность как «компонент готовности, подразумевающий определенный уровень сформированности психических процессов, необходимых ребенку на этапе обучения в школе, включающий в себя две составляющие: «овладение комплексом умений, знаний, навыков, отраженных в ФГОС ДО на этапе завершения дошкольного образования; формирование мыслительных операций, развитие у детей познавательного интереса, навыков проблемно-поисковой деятельности» [2, с. 67].

А. А. Сорокина отмечает, что «интеллектуальная готовность предполагает наличие у ребенка кругозора, запаса конкретных знаний, умение выделить учебную задачу и превратить ее в самостоятельную цель деятельности. Ребенок должен владеть планомерным и расчлененным восприятием, элементами теоретического отношения к изучаемому материалу, обобщенными формами мышления и основными логическими операциями, смысловым запоминанием» [8, с. 143].

Как считает Е. О. Смирнова, «важным аспектом умственной готовности к школе является интеллектуальная активность и познавательные интересы ребенка: стремление узнать что-то новое, понять суть наблюдаемых явлений, решить умственную задачу. Интеллектуальная пассивность детей, нежелание думать, решать задачи может стать существенным тормозом в их учебной деятельности» [7, с. 273].

К особенностям познавательного развития детей 6-7 лет относятся: детализированное восприятие, сосредоточенное внимание, память, основанная на логике, гибкое и детализированное воображение, наглядно-схематическое мышление, развитие речи и понимания текста, управляемый характер познавательной деятельности в целом. К основным психическим новообразованиям старшего дошкольного возраста на этапе их подготовки к школьному обучению можно отнести следующие: осознание ребенком себя, своего места среди людей, своих действий, поступков, мыслей и чувств; соподчинение мотивов, лежащих в основе волевого поведения ребенка, которое начинает развиваться в дошкольном возрасте; относительная произвольность психических процессов, составляющая основу его активной познавательной деятельности; формирование внутреннего плана действий, способствующего переходу на качественно новый уровень всех познавательных процессов, а также развитию его личности (мира устойчивых чувств, рефлексии).

Интеллектуальная готовность детей 6-7 лет к школьному обучению включает развитие речи, мелкой моторики, начальных навыков чтения и счета, расширение кругозора а также умения слушать учителя, следовать правилам и взаимодействовать со сверстниками. Для формирования интеллектуальной готовности детей 6-7 лет к школьному обучению в дошкольном образовательном учреждении педагогами-психологами России и Республики Саха (Якутия) используются разнообразные методы, к которым можно отнести дидактические игры, интерактивные технологии, театрализацию, словесный метод, изотерапию, продуктивную деятельность, конструирование, сказкотерапию и другие.

Диагностика уровня развития интеллектуальной готовности детей старшего школьного возраста к обучению в школе позволяет выявить индивидуальные особенности подготовленности познавательных процессов (внимания, памяти, мышления, речи), наличие необходимых знаний и навыков, позволяющих перейти к дальнейшему школьному обучению, спланировать психолого-педагогическую работу по подготовке к школьному обучению, чтобы обеспечить прочную базу для успешной учебы.

Существует большое количество методик для исследования интеллектуальной готовности к школе. Из них был выбран следующий диагностический инструментарий для оценки интеллектуального компонента готовности к школьному обучению:

1. Экспресс-диагностика интеллектуального компонента школьной готовности по субтестам «Общая осведомленность» и «Развитие психических процессов» (Н. Н. Павлова, Л. Г. Руденко), направленная определение уровня развития познавательных процессов и общей осведомленности (интеллектуальный компонент психологической готовности к школе) по 9 субтестам («Домик» (внимание), «10 слов» (память), «Закончи предложение» (словесно-логическое мышление), «Четвертый лишний» (мышление), «Последовательные картинки» (мышление, речь), «Найди недостающий» (логическое мышление), «Рисунок человека» (общий интеллект и представления), «Разрезные картинки» (восприятие), «На что это похоже?» (воображение) [5, с. 28-31].

2. Диагностика школьной готовности «Графический диктант» (Д. Б. Эльконин), предназначенная для исследования ориентации в пространстве. С ее помощью выявляется умение внимательно слушать и точно выполнять указания взрослого, правильно

воспроизводить на листе бумаги заданное направление линии, самостоятельно действовать по указанию взрослого [1, с. 19].

3. Диагностика «Общая ориентация детей в окружающем мире и запас бытовых знаний» (А. П. Щипанская), целью которой является оценка общей ориентировки в окружающем мире и выяснение запаса бытовых знаний детей, поступающих в школу и первоклассников. Дети седьмого года жизни должны осознавать свое положение в обществе сверстников и взрослых, обладать сведениями о предметах окружающего мира, иметь элементарные знания о закономерностях природных явлений, о своем месте в окружающем мире (в семье, детском коллективе и т. п.) [3, с. 25-26].

Результаты диагностики помогут психологам и педагогам ДОУ в проведении психолого-педагогической работы, направленной на формирование интеллектуальной готовности детей 6-7 лет к школьному обучению и на дальнейшее успешное обучение их в школе.

Для формирования интеллектуальной готовности детей 6-7 лет к школьному обучению была составлена психолого-педагогическая программа «Подготовишка».

Цель психолого-педагогической программы «Подготовишка»: формирование интеллектуальной готовности к школьному обучению детей 6-7 лет.

Задачи психолого-педагогической программы «Подготовишка»:

1) развитие свойств внимания, восприятия, зрительной и слухоречевой памяти, логического мышления;

2) расширение словарного запаса и формирование грамматического строя речи;

3) развитие мелкой моторики, зрительно-моторной координации;

4) развитие произвольности поведения;

5) формирование навыков общения и совместной деятельности;

6) формирование интереса и положительной мотивации обучения;

7) создание готовности к принятию новой социальной позиции «школьника».

Данная программа позволит сформировать интеллектуальную готовность к школьному обучению у детей 6-7 лет на основании таких методов, как:

1) словесный метод (рассказ-беседа «О Москве», «Осень», «Фруктовый сад», «Одежда, обувь, головные уборы», «Деревья» и другие);

2) дидактические игры и упражнения («Забавный счет», «Когда это бывает», «Правда – выдумка», «Слова-синонимы», «Кто первый назовет» и другие);

3) логические игры («Сложи из палочек», «Кто больше, а кто меньше», «Линии и точки»);

4) викторины («Приметы осени», «Угадай животное», «Новый год»);

5) подвижные игры («Подбери признаки», «Подбери коробки», «Встань на свое место», «Тренер», «Живые числа» и другие);

6) творческие игры и упражнения («Машина времени», «Художник», «Придумай продолжение сказки», «Обстоятельства», «Кто кем будет?» и другие);

7) игры-эксперименты («Посадка овощей»);

8) конструктивные игры («Мастерим геометрические фигуры»);

9) сказкотерапия («Ссора электроприборов в магазине»).

Реализация психолого-педагогической программы «Подготовишка» позволит повысить уровень кругозора дошкольников, развития познавательных процессов (памяти,

внимания, мышления, воображения, речи), сформировать необходимые знания об окружающем мире и школе.

Список использованных источников:

1. Агафонова, О. А. Диагностика готовности ребенка к школе : методический кейс / О. А. Агафонова [и др.]. – Ижевск : МАУ ИМЦ «Альтернатива», 2020. – 42 с.
2. Большакова, М. С. Исследование психологической готовности детей к школьному обучению / М. С. Большакова // Актуальные исследования. – 2024. - № 16 (198). – С. 67-71.
3. Ефимова, И. В. Диагностика психологической готовности детей 6-7 лет к школьному обучению с учетом преемственности в работе педагогов-психологов детских садов и школ : методические рекомендации / И. В. Ефимова, А. Н. Анаятова, М. Н. Кривобок, Л. И. Хуторская. – Севастополь : ГАОУ ПО ИРО, 2024. – 35 с.
4. Микляева, Н. В. Дошкольная педагогика : учебник для вузов / Н. В. Микляева, Ю. В. Микляева, Н. А. Виноградова ; под общей редакцией Н. В. Микляевой. – 3-е изд., перераб. и доп. – Москва : Издательство Юрайт, 2026. – 548 с.
5. Павлова, Н. Н. Экспресс-диагностика в детском саду : Комплект материалов для педагогов-психологов детских дошкольных образовательных учреждений / Н. Н. Павлова, Л. Г. Руденко. – Москва : Генезис, 2008. – 80 с.
6. Приказ Минобрнауки России от 17.10.2013 № 1155 (ред. от 08.11.2022) «Об утверждении Федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования» (Зарегистрировано в Минюсте России 14.11.2013 № 30384). [Электронный ресурс]. Режим доступа : https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_154637/. (Дата обращения : 20.02.2026).
7. Смирнова, Е. О. Детская психология : учебник / Е. О. Смирнова. – М. : КНОРУС, 2016. – 280 с.
8. Сорокина, А. А. Психологическая готовность детей к школьному обучению / А. А. Сорокина // Территория науки. – 2016. - № 4. – С. 141-144.
9. Федеральный закон от 29.12.2012 № 275-ФЗ (ред. от 08.03.2026) «Об образовании в Российской Федерации». [Электронный ресурс]. Режим доступа : http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/. (Дата обращения : 20.02.2026).

Пальчиковые, имитационные и подвижные игры как средство развития детей раннего возраста

Смирнова Е. В., студентка,
Технический институт (филиал) СВФУ им. М.К. Аммосова
г. Нерюнгри

Научный руководитель:
к.п.н., доцент Мамедова Л. В.

Раннее детство – фундамент общего развития ребенка, стартовый период всех человеческих начал. Именно в эти годы закладываются основы здоровья и интеллекта,

формируются познавательная активность, доверие к миру, уверенность в себе. Однако эти качества не возникают автоматически, их становление требует адекватных воздействий со стороны взрослых.

Особая роль в развитии детей раннего возраста принадлежит игре. В игре ребенок приобретает культуру диалогической речи, учится высказывать свое мнение, приобретает важные социальные навыки. В данной статье обобщен опыт педагогов из разных регионов, успешно применяющих игровые методы в работе с детьми от 1 до 3 лет.

Куклотерапия как средство адаптации. Значительный опыт использования куклотерапии представлен в практике воспитателей Бутенко Татьяны Степановны и Романчук Ольги Александровны (МБДОУ «ДС №93», г. Сыктывкар). В условиях адаптационного периода они применяют куклотерапию для облегчения привыкания детей к детскому саду. Главным инструментом стала тряпичная кукла. Глаша, созданная родителями.

Игровая деятельность строится вокруг трех этапов: изготовление куклы (с участием семей), церемония знакомства и использование куклы в режимных моментах. Кукла выступает партнером по общению, посредником между ребенком и взрослым. Воспитатели разговаривают с детьми от лица Глаши, что снижает тревожность, стимулирует речевую активность и помогает осваивать социальные навыки. Результативность метода: из 28 детей группы 22 ребенка легко адаптировались к детскому саду за первые три месяца.

Аналогичный подход представлен в работе Кельдасовой Байрамбике Джантемировны (МБДОУ №18 «Мишутка», г. Сургут), использующей кукольный, теневой и настольный театр. Кукла помогает устанавливать эмоциональный контакт и преодолевать застенчивость.

Релаксационные игры. Воспитатель Чаплыгина Ирина Владимировна (МБДОУ №9, пос. Ботаника, Краснодарский край) предлагает системный набор релаксационных игр для детей раннего возраста. Игровая деятельность включает четыре группы упражнений: нервно-мышечная релаксация («Поймай бабочку», «Мороженое», «Холодно — жарко»), дыхательные техники («Часики», «Согреем бабочку»), игры с прищепками («Зайчик и собака», «Лиса», «Птичка») и «усыплялки» с колыбельными («Малышам всем спать пора», «Усыплялки для ладошек»). Чтение колыбельных сопровождается поглаживанием, что формирует условный рефлекс на засыпание.

Хэппенинг и сенсорное развитие. Ахмедканова Наталья Юрьевна (ГДОУ ЛНР «Брянковский ясли-сад № 3 «Дюймовочка», г. Брянка) применяет хэппенинг в сочетании с технологиями В. Воскобовича. Центральное место занимает среда «Фиолетовый лес», где через сказочных персонажей дети накапливают пассивный словарь, осваивают звукоподражание. Особенность опыта – создание ситуации неожиданной радости: нет шаблонных решений, превращения квадрата Воскобовича сопровождаются спонтанными сказками.

Иванова Светлана Викторовна (МАДОУ «Детский сад № 1 «Огонёк», Новгородская область) применяет хэппенинг в виде рисования пальчиками и на подносе с манкой, а также использует бизиборды и сенсорные коробки. Беглуева Лариса Магомедовна (МБДОУ д/с № 19, г. Белгород) добавляет рисование кулачком и ладошками, ковролинографию и методику «Бусоград» (создание картин из бусин).

Программы адаптации и психолого-педагогического сопровождения. Коптелова Наталья Ивановна (МБДОУ «Детский сад «Солнышко», г. Судогда) разработала трехэтапную систему сопровождения детей раннего возраста. Среди методов: песочная терапия, рисование крупами, игры с водой и льдом, лепка, пальчиковые игры, сказкотерапия, релаксационные упражнения.

Южакова Светлана Александровна (МБДОУ «Детский сад № 1 «Улыбка», пгт. Смирных) реализует программу адаптации из двух блоков: «Сближение детей друг с другом и воспитателем» и «Освоение окружающей среды». Используются игры на знакомство, подвижные игры-хороводы («Раздувайся пузырь», «Карусели»), игры-имитации («Листопад», «Зайка серенький сидит»).

Егорова Анна Ивановна и Булдакова Ая Юрьевна (МБУ ДО «Центр психолого-медико-социального сопровождения», г. Якутск) работают с детьми, имеющими отклонения в развитии. В блоках занятий применяются подвижные, дидактические и пальчиковые игры, настольный театр, массаж, музыкально-ритмические игры, логоритмика, сенсорные и тактильные игры.

Развитие речи через игровую деятельность. Ставилова Лариса Анатольевна, Павлычева Анна Владимировна, Фирсова Ирина Евгеньевна (ГБДОУ Детский сад № 80, г. Санкт-Петербург) используют пальчиковые игры («Сорока-белобока»), игры-потешки, словесные игры («Цепочка слов»), приемы «разговор с самим собой», «параллельный разговор», «провокация непонимания». Применяют логоритмику, пальчиковый театр, рисование пальчиками и ладошками.

Круглова Ольга Анатольевна (ЧДОУ «Детский сад №82 ОАО «РЖД», г. Буй) строит работу на совместной игровой деятельности ребенка с матерью. Занятие (25-30 минут) включает ритуалы приветствия и прощания, пальчиковую гимнастику, дидактические, коммуникативные, телесно-ориентированные игры и игровой массаж, завершаясь показом сказки.

Народные игры в этнокультурном воспитании. Кудинова Анжелика Михайловна (МБДОУ ЦРР «Мичээр», Республика Саха (Якутия) использует якутские народные настольные игры: «Хабылык» (лучинки) – для ловкости рук и глазомера, «Хаамыска» (камешки), «Баайа» (волчок), «Тырыынка» (палочки), «Тыксаан» (фишки). Для детей раннего возраста используются упрощенные варианты, инвентарь изготавливается родителями. В Якутии эти игры развиты как спортивные виды.

Обобщенный опыт педагогов из различных регионов показывает, что игровая деятельность является ведущим средством развития, адаптации и социализации детей раннего возраста. Наиболее перспективные направления: куклотерапия (установление эмоционального контакта), хэппенинг (развитие творчества и снятие страха ошибки), релаксационные игры (нормализация психоэмоционального состояния), сенсорные коробки и ковролинография (сенсорное развитие), народные игры (этнокультурное воспитание), комплексные программы адаптации.

Представленный опыт может быть полезен педагогам-психологам, воспитателям, учителям-дефектологам и родителям

Список использованных источников:

1. Аверин, В. А. Психология детей и подростков : учебное пособие - СПб. : Изд-во Михайлова В. А., 1998. – 379 с.

2. Бурменская, Г. В. Возрастно-психологический подход в консультировании детей и подростков : учебное пособие для студентов высших учебных заведений. – М. : Академия, 2002. – 416 с.

3. Ватутина, Н. Д. Ребенок поступает в детский сад : пособие для воспитателей детского сада / под ред. Л. И. Каплан. – М. : Просвещение, 1983. – 80 с.

4. Возрастная и педагогическая психология : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / сост. И. В. Дубровина, А. М. Прихожан, В. В. Зацепин . - М. : Академия, 1999. - 320 с.

5. Долгополова, Н. А. Совместная работа педагога-психолога и воспитателя ДОУ / Н. А. Долгополова. – Режим доступа: https://nsportal.ru/blog/shkola/obshcheshkolnaya-tematika/all/2012/09/28/shaamonashvili-komplekt-proshlykh-staraniy

6. Лущай, Т. И. Психологические занятия для детей раннего возраста по развитию коммуникативных навыков и навыков сотрудничества в детско-родительской группе «Вместе с мамой» Режим доступа: https://yandex.ru/search/?text=25.+Лущай%2C+Т.+И.+Психологические+занятия+для+детей+раннего+возраста+по+развитию+коммуникативных+навыков+и+навыков+сотрудничества+в+детско-родительской+группе+«Вместе+с+мамой»+%2F&clid=2413833-193&win=662&lr=11437

Взаимодействие с родителями в период адаптации детей раннего возраста к дошкольному учреждению

Степанова Е. А., студентка
Технический институт (филиал) СВФУ им. М. К. Аммосова
г. Нерюнгри

Научный руководитель:
к.п.н., доцент Мамедова Л. В.

Актуальность. Адаптация детей раннего возраста к дошкольным образовательным учреждениям представляет собой многоуровневый процесс приспособления организма ребенка к новым социальным условиям, сопровождающийся значительными психоэмоциональными и физиологическими нагрузками. В центре этого процесса находится не только сам ребенок, но и его семья - важнейший институт, определяющий успешность прохождения адаптации.

Ранний возраст является периодом становления базовых психических функций, формирования личностных новообразований и освоения первых социальных ролей. Поступление ребенка 2–3 лет в дошкольное образовательное учреждение знаменует качественный переход от внутрисемейной среды к институциональной форме воспитания и представляет собой один из наиболее критичных этапов социального развития.

Адаптационный процесс характеризуется комплексом физиологических, психологических и поведенческих изменений, затрагивающих не только самого ребенка,

но и всю семейную систему в целом. Период адаптации, как утверждает О. А. Крайнова, может «продолжаться от нескольких недель до нескольких месяцев и в значительной степени определяет дальнейшую успешность пребывания ребенка в детском саду» [2, с. 108].

Острота адаптационных реакций напрямую связана с готовностью семьи к изменениям, уровнем родительской компетентности в вопросах развития и воспитания ребенка, а также характером взаимодействия родителей с педагогическим коллективом дошкольного учреждения. Исследования И. Б. Бичевой и И. А. Муравьевой указывают на существенные различия в протекании адаптации у детей, «родители которых получили своевременную консультативную поддержку, и у тех, чьи семьи остались без квалифицированной помощи специалистов» [1, с. 89].

Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования декларирует «необходимость психолого-педагогической поддержки семьи и повышения компетентности родителей в вопросах развития и образования детей» [3, с. 14]. Однако практическая реализация этих положений сталкивается с рядом трудностей – от недостаточной методической проработки форм взаимодействия до дефицита времени у современных родителей.

Возраст 2–3 лет характеризуется активным становлением речевой функции, формированием предметно-игровой деятельности и первичной социализацией. Одновременно это период выраженной эмоциональной привязанности к близким взрослым, что обусловливает высокую чувствительность ребенка к изменениям социального окружения. Н. М. Толкова в своих трудах, отмечает, что «отрыв от привычной семейной среды нередко воспринимается малышом как утрата защищенности, что порождает интенсивные стрессовые реакции» [4, с. 234].

Эффективная система взаимодействия дошкольного учреждения и семьи в период адаптации предполагает реализацию нескольких взаимосвязанных направлений.

Ключевое значение имеет работа с семьей до момента фактического поступления ребенка в детский сад. Организация предварительных посещений дошкольного учреждения, знакомство с воспитателями и групповым пространством позволяют снизить уровень тревоги как у ребенка, так и у родителей. Практика показывает, что дети, посещавшие адаптационные группы кратковременного пребывания совместно с родителями, демонстрируют в 2,5 раза более высокие показатели успешной адаптации по сравнению с детьми, не имевшими подобного опыта.

Предварительная диагностика – анкетирование родителей, беседы, наблюдение за ребенком – дает возможность составить индивидуальный прогноз адаптации и выстроить персонифицированную стратегию сопровождения. Сбор информации о режиме дня ребенка дома, его пищевых привычках, уровне развития навыков самообслуживания позволяет педагогам заблаговременно скорректировать организационные условия приема ребенка в группу.

Значительная часть родительских тревог и неадаптивных реакций связана с недостаточной информированностью о закономерностях детского развития и особенностях адаптационного процесса. И. А. Куликова в своей работе использует: консультации, семинары-практикумы, тематические беседы, которые «призваны

сформировать у родителей реалистичные ожидания, обучить их конструктивным способам поддержки ребенка и снизить уровень собственной тревожности» [11].

Эффективными формами просвещения являются родительские собрания, проводимые в форме дискуссии или круглого стола, где родители получают возможность обменяться опытом и получить ответы на волнующие вопросы. Наглядная педагогическая информация – стенды, папки-передвижки, памятки – обеспечивает постоянную доступность актуальных рекомендаций.

Индивидуальная работа с семьей строится на основе результатов диагностики и динамического наблюдения за ребенком. Консультирование затрагивает широкий круг вопросов: организация режима дня, формирование навыков самообслуживания, способы эмоциональной поддержки ребенка, профилактика соматических нарушений. Важным аспектом является работа с родительскими установками – нередко неосознанная тревожность матери или отца транслируется ребенку, усугубляя его дезадаптацию.

Включение родителей в образовательный процесс на начальном этапе адаптации способствует формированию партнерских отношений между семьей и дошкольным учреждением. Совместные игры, досуги, участие родителей в режимных моментах создают для ребенка ощущение непрерывности и безопасности. Групповые занятия формата «родитель + ребенок» позволяют малышу постепенно осваивать новое пространство, оставаясь при этом в контакте с близким взрослым.

Современные технологии открывают дополнительные возможности для оперативного взаимодействия педагогов и родителей. Создание родительских чатов в мессенджерах, ведение групповых страниц в социальных сетях, видеоотчеты о жизни детей в группе – все это повышает информационную прозрачность дошкольного учреждения и снижает родительскую тревожность. Родители получают возможность в любой момент увидеть, чем занят их ребенок, что формирует доверие к воспитателям и облегчает процесс расставания.

Ступенчатое введение ребенка в режим детского сада – от 1–2 часов пребывания в первую неделю до полного дня к концу адаптационного периода – признано педагогами наиболее щадящей и эффективной стратегией. Присутствие родителя в группе на начальном этапе (15–30 минут) обеспечивает плавный переход и снижает интенсивность сепарационной тревоги.

Важную роль играет создание эмоционально комфортной среды в группе: наличие уголков уединения, возможность принести из дома любимую игрушку, использование музыкотерапии и элементов арт-терапии. Педагоги отмечают, что дети, имевшие возможность на этапе адаптации сохранять связь с домом через знакомые предметы, быстрее формируют привязанность к воспитателю и группе сверстников.

Адаптация ребенка 2–3 лет к условиям дошкольного образовательного учреждения представляет собой сложный многофакторный процесс, успешность которого во многом определяется характером взаимодействия педагогов и родителей. Конструктивное партнерство семьи и детского сада, основанное на принципах сотрудничества, открытости и взаимного уважения, создает условия для благополучного прохождения адаптационного периода.

Эффективная система работы с родителями предполагает предадаптационную подготовку, психолого-педагогическое просвещение, индивидуальное консультирование,

организацию совместной деятельности и использование современных форм коммуникации. Комплексный подход позволяет значительно сократить сроки адаптации, минимизировать стрессовую нагрузку на ребенка и семью, снизить заболеваемость детей в адаптационный период.

Перспективы дальнейших исследований связаны с разработкой дифференцированных программ сопровождения семей с учетом индивидуальных особенностей детей и специфики семейной ситуации, а также с изучением возможностей цифровых технологий для повышения эффективности взаимодействия дошкольного учреждения и родителей.

Список использованных источников:

1. Бичева, И. Б., Муравьева, И. А. Проблемы и особенности взаимодействия с родителями детей раннего возраста в дошкольной образовательной организации // Перспективы науки и образования. 2017. № 6. С. 87-91. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/problemy-i-osobennosti-vzaimodeystviya-s-roditelyami-detey-rannego-vozrasta-v-doshkolnoy-obrazovatelnoy-organizatsii (дата обращения : 01.05.2026).

2. Крайнова, О. А., Шахмалова, И. Ж. Психолого-педагогическое сопровождение ребенка в процессе адаптации к условиям ДОУ // Управление образованием: теория и практика. 2023. № 2. С. 106-117. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/psihologo-pedagogicheskoe-soprovozhdenie-rebenka-v-protsesse-adaptatsii-k-usloviyam-dou (дата обращения : 01.05.2026).

3. Приказ Министерства образования и науки РФ от 8 ноября 2022 г. № 1155 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования». URL: https://fgos.ru/fgos/fgos–do/ (дата обращения : 01.05.2026).

4. Толкова, Н. М. Организация процесса адаптации детей раннего возраста к дошкольной образовательной организации // Проблемы современного педагогического образования. 2018. № 59. С. 234–237. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/organizatsiya-protsessa-adaptatsii-detey-rannego-vozrasta-k-doshkolnoy-obrazovatelnoy-organizatsii (дата обращения : 01.05.2026).

5. Куликова, И. А. План работы с родителями в группе раннего возраста на 2025–2026 г. // Образовательная социальная сеть. 2025. URL: https://nsportal.ru/detskiy-sad/vospitatelnaya-rabota/2025/07/16/plan-raboty-s-roditelyami-v-gruppe-rannego-vozrasta-na (дата обращения: 01.02.2025).

Стили общения

Токосова Т. П., студентка,
Технический институт (филиал) СВФУ им. М.К. Аммосова
г. Нерюнгри

Научный руководитель:
ст. преподаватель Шпиллер Т.В.

В статье рассматривается понятие стилей речи как основного инструмента эффективной коммуникации. Анализируются ключевые характеристики пяти классических стилей (разговорного, научного, официально-делового, публицистического и художественного), а также их роль в современном информационном пространстве. Особое внимание уделяется правилам выбора стиля в зависимости от ситуации общения и целевой аудитории. Материал поможет читателю развить навыки адаптивности и научиться грамотно формулировать мысли в любой среде — от деловой переписки до социальных сетей.

Актуальность данной темы продиктована стремительной цифровизацией коммуникаций, при которой традиционные границы между стилями речи становятся всё более размытыми. В условиях избытка информации и преобладания мессенджеров умение грамотно переключаться между официально-деловым, разговорным и публицистическим стилями превращается в критически важный «мягкий навык». «Способность выбирать верный стилистический регистр сегодня напрямую определяет профессиональный авторитет человека, помогает избегать коммуникативных барьеров в глобальной сети и является залогом успешного взаимодействия в любой социальной среде» [5, с. 124-140].

Исследованием стилей речи и основ функциональной стилистики занимались крупнейшие отечественные лингвисты, заложившие теоретический фундамент этой дисциплины. Ключевой вклад внесли Виктор Виноградов, разработавший классификацию функциональных стилей, и Максим Кожин, детально описавший специфику научного и официально-делового общения. Важную роль в изучении стилистических ресурсов языка сыграли работы Григория Винокура, Александра Пешковского и Льва Щербы, которые анализировали взаимосвязь между формой высказывания и его социальной целью. «В современной науке эти идеи развиваются через призму теории коммуникации и прагматики, подчеркивая, что выбор стиля - это не только филологический вопрос, но и стратегическое решение автора» [1,2].

Современное состояние стилистической системы характеризуется процессом демократизации. Традиционные функциональные стили (научный, официально-деловой, публицистический) перестают быть изолированными. Мы наблюдаем «гибридизацию»: научные статьи становятся более медийными, а деловая переписка в мессенджерах заимствует лаконичность разговорной речи. Однако этот процесс несет и риски — неуместное использование канцеляризмов в живой беседе или избыточный сленг в официальных отчетах создают коммуникативные барьеры. Анализ показывает, что успех сообщения сегодня зависит не от строгого следования учебнику, а от стилистической гибкости автора и его способности подстроиться под культурный код аудитории.

«Значимость владения стилями речи сегодня выходит за рамки лингвистической грамотности, превращаясь в фундаментальный инструмент социальной и профессиональной мобильности. В условиях глобальной коммуникации умение точно выбирать стилистический регистр позволяет не только эффективно доносить идеи до разной аудитории, но и выстраивать личный авторитет, минимизируя риск недопонимания или конфликтов. Для современного человека это становится залогом успешной самопрезентации: от способности составить юридически выверенный документ до навыка

ведения живого, убедительного диалога, что в конечном итоге определяет качество взаимодействия в любой сфере общественной жизни» [5, с. 124-140].

«Игнорирование стилей речи неизбежно приводит к возникновению коммуникативных барьеров и потере доверия со стороны собеседника. Использование разговорного сленга в официальных документах или, напротив, избыточный «канцелярит» в дружеской беседе создает эффект неуместности, который воспринимается окружающими как признак низкой культуры или профессиональной некомпетентности. В конечном итоге это оборачивается искажением передаваемых смыслов, ростом числа конфликтов из-за неверной интерпретации тона общения и постепенным разрушением личного авторитета автора речи в глазах аудитории» [4, с. 25-38].

«Теоретическую основу обучения стилям речи в современной педагогике составляют методы лингвистического анализа и моделирования, направленные на глубокое осмысление структурных закономерностей языка. Сравнительно-сопоставительный метод позволяет школьникам выявлять лексические и синтаксические различия между текстами, в то время как метод контекстуального анализа учит соотносить выбор языковых средств с экстралингвистическими факторами: целью, местом и участниками общения. Использование классификационного подхода помогает систематизировать стилистические ресурсы (от терминологии до эмоционально-окрашенной лексики), формируя у учащихся четкие алгоритмы построения высказываний в различных речевых регистрах» [5, с. 12-21].

«Стили речи — это исторически сложившиеся системы языковых средств и способов их организации, которые используются в разных сферах человеческого общения. Каждый стиль (разговорный, научный, официально-деловой, публицистический и художественный) обладает своим набором лексических, синтаксических и эмоциональных особенностей, продиктованных конкретной целью и обстановкой взаимодействия. По сути, это своеобразные «языковые костюмы», которые человек выбирает в зависимости от того, пишет ли он официальное заявление, готовит научный доклад или ведет непринужденную беседу с друзьями, чтобы обеспечить максимальную точность и эффективность передачи информации.

Рассмотрим стили речи более подробно:

азговорный стиль обслуживает сферу повседневного неформального общения. Его главные черты — непринужденность, эмоциональность и преобладание диалогической формы. Здесь широко используются разговорная лексика, неполные предложения, междометия и частицы, а огромную роль играют интонация, мимика и жесты, которые помогают передать оттенки смысла в живом контакте;

аучный стиль предназначен для передачи объективной информации о мире, результатах исследований и опытов. Для него характерны строгость, логическая последовательность и доказательность. Основными языковыми средствами здесь выступают специальные термины, абстрактная лексика и сложные синтаксические конструкции, исключающие двусмысленность и личную эмоциональность автора;

фициально-деловой стиль функционирует в сфере официальных отношений: в законодательстве, делопроизводстве и административной деятельности. Его отличают предельная точность, стандартизация и использование устойчивых речевых клише

(канцеляризмов). Тексты в этом стиле лишены авторской индивидуальности и строятся по строго определенным шаблонам, чтобы исключить любое иное толкование фактов;
ублицистический стиль используется в средствах массовой информации, политике и ораторском искусстве. Его задача — не просто информировать, но и активно воздействовать на сознание слушателя или читателя, формируя определенное мнение. Стиль сочетает в себе логичность изложения с призывностью, яркостью образов и оценочной лексикой, что делает его максимально динамичным и актуальным;
удожественный стиль является языком художественной литературы и служит для создания эстетического эффекта. В отличие от других стилей, он практически не имеет ограничений в выборе средств: автор может использовать элементы всех остальных стилей, если того требует творческий замысел. Главная его особенность — образность, использование метафор и эпитетов для передачи чувств и мыслей художника слова» [2, с. 44-120].

Проведенный теоретический анализ позволяет сделать вывод что, «умение пользоваться стилями речи — это критически важный навык, который напрямую определяет социальную и профессиональную гибкость человека. Владение разными речевыми регистрами позволяет точно соответствовать ожиданиям аудитории: то, что естественно в дружеском чате, может выглядеть неуместно или нелепо в официальном письме. Этот навык выступает мощным инструментом влияния, помогая автору быть убедительным, избегать конфликтов из-за неверно выбранного тона и выстраивать личный авторитет. По сути, владение стилями — это универсальный механизм, обеспечивающий эффективное взаимодействие в самых разных сферах жизни, от защиты научного проекта до бытового спора» [4, с. 25-28].

Список использованных источников:

1. Виноградов, В. В. Стилистика. Теория поэтической речи. Поэтика / В. В. Виноградов. – Москва : Издательство Академии наук СССР, 1963. – 255 с.
2. Кожина, М. Н. Стилистика русского языка : учебник / М. Н. Кожина, Л. Р. Дускаева, Н. И. Салимовский. - 4-е изд., стереотип. - Москва : Флинта : Наука, 2008. - 464 с.
3. Розенталь, Д. Э. Практическая стилистика русского языка / Д. Э. Розенталь. - Москва : АСТ-ЛТД, 1998. - 384 с.
4. Леонтьев, А. А. Психология общения : учебное пособие для студентов высших учебных заведений / А. А. Леонтьев. - 2-е изд., испр. и доп. - Москва : Смысл, 1997. - 365 с.

Публичное выступление

Тышкенова С. Ч., студентка,
Технический институт (филиал) СВФУ им. М. К. Аммосова
г. Нерюнгри

Научный руководитель:
ст. преподаватель Шпиллер Т. В.

Актуальность исследования заключается в том, что на сегодняшний день стоит вопрос о публичном выступлении. В современной жизни огромное значение уделяется ораторскому искусству, умению выступать перед аудиторией, начиная от обычного речевого общения и заканчивая совещаниями, конференциями. Значительная роль отводится публичным выступлениям. В настоящее время к публичному выступлению, как одной из форм делового общения, предъявляются особые повышенные требования, при которых речь должна быть не только убедительной, но и красноречивой, доказательной, логичной, продуманной, красивой.

Основная часть. Публичное выступление или ораторское искусство - это произнесение речи перед живой аудиторией, средство достижения деловых целей. Важным элементом публичного выступления является «сценарий» и его проведение. Вы, - оратор - основное действующее лицо и исполнитель главной роли на сцене. Если вы не подготовились достаточно, то не знаете, как говорить, чтобы аудитория вас внимательно слушала. Самое высшее проявление мастерства публичного выступления - это контакт со слушателями. Публичные ораторы часто используют визуальные средства, такие как слайд-шоу, изображения и короткие видеоролики, чтобы лучше донести свою мысль до слушателей. Обычно такая речь существует в устной форме и направлена на аудиторию с целью информирования и оказания на нее желаемого воздействия. Данная речь монологическая, рассчитана на пассивное восприятие, не требующая ответной словесной реакции. Как гласит пословица: «Слово принадлежит наполовину тому, кто говорит и наполовину тому, кто слушает» [3, с.108].

Оратор - это режиссер, дирижер и исполнитель в одном лице. Зрительская аудитория ждет от оратора качественной подготовки, глубокого знания вопроса, высокого мастерства и профессионализма, а также определения целей в достижении результата. Чтобы стать оратором-профессионалом необходимо приложить огромные усилия на пути к речевой победе. К тому же, немаловажным является внешний вид, тембр, голос, артикуляция, сила голоса, жесты, мимика, взгляд, темп речи, паузы - словом, все то, что мы называем невербальным общением. Часто выступающий не может многое контролировать, не знает с чего начать выступление, теряется при виде огромной аудитории слушателей. Речь оратора не является самоцелью, а является результатом успешного выступления. Важно, чтобы все это реализовывалось в момент контакта со зрительской аудиторией. «Речь состоит из трех связующих элементов: самого оратора, предмета речи и аудитории, к которой выступающий будет обращен» [1, с.65]. Многих начинающих ораторов волнуют вопросы составления плана работы над текстом, как сделать «речь запоминающейся и как ее достойно представить аудитории» [7, с.107].

Так же надо помнить, что оратор и создатель, и исполнитель речи могут составить прекрасный текст, но неудачно с ним выступить. Научиться выступать с речью - это мастерство и настоящее искусство. А раз это искусство, то здесь все важно: средства речевой выразительности, манера держаться перед публикой и, конечно же, хороший дружеский и теплый контакт с аудиторией. Ведь «требовательная аудитория заметит вашу неуверенность, недостаточное владение темой, методикой выступления и т.д.» [2, с.45].

Любому выступающему необходимо много работать над собой, тщательно готовиться к выступлениям, как это делали выдающиеся ораторы, такие как: М. В. Ломоносов, Л. Д. Троцкий, Аристотель, Марк Фабий Квинтилиан, Блез Паскаль, В. В.

Виноградов и др. Особенно это касается молодых, начинающих свою карьеру в ораторском искусстве. Ведь ораторами не рождаются, ораторами становятся. Необходимо отрабатывать технику речи, речевое дыхание, дикцию, умело использовать паузы и т.д. «Все это наилучшим образом поможет донести до слушателя содержание выступления» [4, с.77].

Ораторское искусство требует творческого подхода. Здесь стоит отметить, что публичная речь сродни сценической речи. Поэтому оратору необходимо учиться актерскому мастерству: умению себя держать перед публикой, следить за нормами произношения и словоупотребления, акцентологией, интонацией, паузами, вниманием слушателей, жестами, мимикой и пр.

Публичная речь, как правило, начинается со вступительной части. Вступление - важный элемент любого выступления. Почему-то многие ораторы не уделяют ему большого значения, считая, что суть вопроса в основной части. Во вступлении необходимо с первой фразы возбудить любопытство слушателей. Оно подготавливает, интригует, «подогревает» слушателей. Выступающий подтверждает право, в течение определенного времени удерживать внимание аудитории. Заинтересовать слушателей - это основополагающий и важный момент. Вступление должно быть коротким и четким, как афиша.

Основная часть выступления - наиболее продолжительная, ее цель - подача информации, последовательно разъяснить выдвинутые положения и подвести слушателей к необходимым выводам. Начинайте речь с сильным и настойчивым стремлением достичь своей цели. Проявляйте уверенность, придерживайтесь логических пауз. Важно соблюдать основное правило построения - это логическая последовательность и стройность изложения. Желательно в ходе доклада использовать презентацию, где могут быть представлены схемы, графики, цифры, которые помогут зрительно закрепить необходимую информацию. Для того, чтобы расположить к себе слушателей, увлечь их темой выступления можно использовать такие приемы, как интересный или необычно поданный факт, оригинальную цитату, наглядный пример, шутку, пустите в ход все свое обаяние и т.д. Такие приемы оживят публику, в ходе затянувшегося выступления это внесет некий заряд или, как говорят «откроет второе дыхание» несколько уставшим слушателям. Стоит обратить внимание на паузы в речи и употреблять их в случае надобности, к тому же они могут быть выразительными и значимыми. Особенно это касается «пауз хезитации, т.е. пауз обдумывания и размышления» [5, с.44].

Во всем ораторском искусстве нет ничего более сложного и более редкого, чем умение заставить смеяться слушателей. Если вы обладаете редким даром юмора, то вас будут слушать в три раза лучше, перед какой бы аудиторией вы не выступали. Следует обращать внимание на заданные вопросы аудитории и умело, профессионально отвечать на них. Не стоит игнорировать просьбы аудитории. Ведь вы перед подготовкой к выступлению узнали все о своих слушателях: возраст и уровень образования, профессию, цель прихода на выступление, уровень заинтересованности в теме, уровень осведомленности в данном вопросе. Легче всего говорить в относительно однородной по составу аудитории. Перед слушателями с высоким уровнем профессиональной или научной подготовки нельзя выступать, если нет новых взглядов, подходов к решению проблемы, нежелательно допускать повторы, тривиальные суждения, демонстрировать

свое превосходство, злоупотреблять цитатами, цифрами, уклоняться от сути проблемы. Понятное дело, что большим количеством слушателей сложнее управлять. Чем больше аудитория, тем проще, нагляднее, образнее следует говорить. Наверное, в этом заключается «ораторское мастерство, поскольку в речи имеется нечто значительное, помимо слов, и это нечто имеет значение» [6, с.89].

Любая речь должна стать замкнутым контуром между оратором и слушателями. Оратор управляет публикой через слово и реакция слушателей должна носить характер постоянной обратной связи. Задача оратора - говорить так, чтобы этот замкнутый контур нигде не порвался. Слово должно быть интересным. Необходимо овладеть вниманием слушателей и все время его поддерживать. Речь должна вызреть, её нужно «выносить» и обдумать. Подлинная подготовка состоит в том, чтобы «извлечь из себя, подобрать и скомпоновать собственные мысли, выработать и оформить собственные убеждения» [10, с.167].

Существует множество вариантов финальной речи. Можно резюмировать, вновь повторить и кратко изложить основные положения, которые вы затрагивали в своем выступлении. Можно процитировать «подходящие поэтические строки, использовать цитаты, сделать слушателям подходящий комплимент, а можно ответить на вопросы, наконец, привести интересные исторические факты и явления в современной интерпретации» [9, с.43]. Так же не стоит забывать о культуре речи, ведь это визитная карточка говорящего. Неграмотная речь может «подорвать авторитет» оратора. Речевой культурой должен обладать каждый человек, независимо от должности или профессии. Это аксиома и законное требование. Речь человека в обществе - это не только труд, но и множество встреч, выступлений, диалогов, контактов. Языковая норма - это принятые общественно-речевой практике правила произношения, словоупотребления, правописания. Тем не менее, в ходе выступления необходимо следить за нормами современного русского литературного языка, который составляет высшую форму национального языка. «Речь должна быть чистой, правильной, лаконичной, захватывающей, эмоциональной, увлекающей» [8, с. 207].

Следует помнить, что публику притягивает обаяние лектора, его имидж, модель поведения. Зритель многое замечает: как выступающий поднимается на сцену, с каким настроением устанавливает контакт с аудиторией, как шутит и мн. др. Для каждого человека важно, как он выглядит в глазах окружающих. Быть обаятельным - это постоянная работа над собой. Умение всегда находится в хорошей форме - требует огромного желания, времени, немалой силы воли. Исследователи утверждают, что 90% производимого впечатления зависит от того, как человек выглядит и «звучит».

Список использованных источников:

1. Ассуирова, Л.В. и др. Риторика под ред. Н.Д.Десяевой. - 3-е изд. испр. и доп. - М.: Изд-во. - Юрайт, 2021. - 242 с.

2. Гандапас Радислав. К выступлению готов! Научно-практическое издание. - М.: Издательский текст, 2009. - 192 с.

3. Еременко, В.Д., Лимар, В.Д. Риторика [Текст]: учебное пособие. - М.: РАП, 2013. - 382 с.

4. Замалетдинова, Г.Ф. Основы риторики: учебно - методическое пособие. - Казань, 2016. - 73 с.

5. Ивакина, Н.Н. Основы судебного красноречия (Риторика для юристов) [Электронный ресурс]: учебное пособие - 3-е изд., пересмотр. - М.: Норма: НИЦ ИНФРА-М, 2013. - 592 с. Режим доступа: http://znanium.com

6. Кузнецов, И.Н. Риторика [Электронный ресурс]: учебное пособие - 6-е изд. - М.: Дашков и К , 2013. - 560 с.

7. Лукьянова, Н.А. Учимся говорить публично: учебно.-методическое пособие. - М.: Юрайт, 2017. - 212 с.

8. Михалкин, М.В., Антюшин, С.С. Риторика для юристов [Текст]: учебное пособие. - М.: Юрайт, 2010. - 240 с.

9. Никулина, И.А. Судебное красноречие. Учебное пособие для бакалавров. - М.: Проспект, 2019.- 63 с. Режим доступа: http://znanium.com

10. Сиротинина, О.Б. Культура русской речи и речевая культура человека. - М.: Ленанд, 2018. - 272 с.

Педагогическая подготовка к школе

Тюлюкина Д. А., студентка,
Технический институт (филиал) СВФУ им. М. К. Аммосова
г. Нерюнгри

Научный руководитель:
к.п.н., доцент Мамедова Л. В.

Педагогическая подготовка детей к школе - это процесс, направленный на формирование готовности ребёнка к обучению в школе. Он осуществляется в дошкольных образовательных учреждениях (детских садах) и включает развитие речи, математических навыков, мелкой моторики, навыков чтения, а также психологическую подготовку. Подготовка к школе - комплексная задача, которая охватывает все сферы жизни ребёнка. Готовность к обучению в школе - это результат воспитательно-образовательной работы с детьми, осуществляемой семьёй и дошкольным учреждением на протяжении всего дошкольного возраста. [2]

Суть педагогической подготовки детей к школе - формирование предпосылок учебной деятельности в дошкольном возрасте. Это комплексная задача, которая охватывает все сферы жизни ребёнка: интеллектуальную, личностную, эмоционально-волевую, физическую. Подготовка к школе осуществляется на протяжении всего дошкольного детства и завершается в старшем дошкольном возрасте. Особую роль в этом играют старшая и подготовительная группы, в которых процесс подготовки к школе разворачивается наиболее полно.

В отечественной педагогике (Л.С. Выготский, Д.Б. Эльконин, Л.И. Божович) готовность к школе трактуется как многокомпонентное образование. Педагогическая подготовка включает в себя три основных направления:

Интеллектуальная готовность. Это не только запас конкретных знаний об окружающем мире, но и развитие познавательных процессов: дифференцированного восприятия, произвольного внимания, аналитического мышления и развитой речи. Ребенок должен уметь выделять существенное в явлениях, сравнивать их и делать простейшие выводы. [1]

Мотивационная (личностная) готовность. Важнейшим аспектом является формирование «внутренней позиции школьника». Это подразумевает желание ребенка занять новое социальное положение, выполнять серьезную, общественно значимую деятельность. Если преобладает игровой интерес, адаптация к учебному процессу будет проходить болезненно.

Социально-коммуникативная готовность. Умение ребенка взаимодействовать со сверстниками и педагогом, соблюдать правила коллектива и адекватно реагировать на замечания.

Основная задача педагога ДОУ в рамках подготовки к школе — не дублировать программу первого класса, а развивать базовые предпосылки универсальных учебных действий. К ключевым формам работы относятся:

Игровая деятельность с элементами обучения. Поскольку игра остается ведущей деятельностью, педагогическое воздействие наиболее эффективно через дидактические игры (например, магнитные мозаики для развития ФЭМП, словесные игры для развития фонематического слуха).

Развитие произвольности. Педагог создает ситуации, требующие от ребенка сознательного подчинения своих действий правилу (работа по образцу, графические диктанты).

Работа с родителями. Просветительская деятельность педагога помогает родителям избежать типичных ошибок: «натаскивания» на школьную программу и переутомления ребенка. [3]

Так же для педагогической подготовки к школе могут помочь различные виды игр.

1) дидактическая игра (Ю. Л. Кузнецова учитель начальной школы МАОУ «СОШ № 24», г. Удачный РС(Я); О. Е. Смирнова педагог-психолог МБДОУ-детский сад № 365, г. Самара РФ; Ф. М. Абдуллаева психолог МКДОУ «ЦРР-Детский сад № 11», г. Избербаш РФ; Е. В. Богач учитель начальных классов МБОУ СОШ № 87, г. Новокузнецк РФ; Т. В. Зубова учитель начальных классов МОУ «Средняя школа № 4», г. Гагарин РФ; Н. П. Коваль педагог-психолог МАДОУ «Детский сад №53», г. Сыктывкар РФ; Т. В. Чернякова воспитатель ГБОУ школа № 469, г. Санкт-Петербург РФ; В. В. Павлова воспитатель МОУ «Бендерский детский сад №9», г. Бендеры РФ; О. Н. Лесняк воспитатель МБДОУ ДС «Родничок», г. Озерск РФ; А. Д. Коваль учитель начальных классов МБОУ «СОШ», с. Койгородок РФ; Л. А. Костюнина воспитатель МБДОУ «Степновский детский сад», п. Степной РФ; В. В. Поднебесова учитель начальных классов МОУ «Коптевская ОШ», с. Коптевка РФ; А. И. Ефимова воспитатель ГБДОУ №43, г. Колпино РФ; Н. И. Швецова учитель начальных классов МБОУ «Томторская СОШ им. Н.М. Заболоцкого», с. Томтор РС(Я));

2) слуховой метод (Е. А. Девлетова учитель начальных классов МАОУ СОШ № 6 им. Евдокии Бершанской, г. Геленджик РФ; Т. В. Чернякова воспитатель ГБОУ школа

№ 469, г. Санкт-Петербург РФ; О. С. Гречишникова логопед МДОАУ №145, г. Оренбург РФ; М. Б. Родионова воспитатель СП ЦРР детский-сад «ЗВЁЗДОЧКА», г. Ленск РС(Я));

3) развивающая игра (А. Д. Коваль учитель начальных классов МБОУ «СОШ», с. Койгородок РФ; О. Н. Миронец педагог-психолог ГБОУ Школа № 1506, г. Москва РФ; О. С. Гречишникова логопед МДОАУ №145, г. Оренбург РФ; А. И. Ефимова воспитатель ГБДОУ №43, г. Колпино РФ; Г. Н. Колданина педагог-психолог МБДОУ Детский сад №8 «Чебурашка», г. Скопина РФ; З. А. Рашидова воспитатель МБДОУ ДС «Ёлочка», г. Тарко-Сале ЯНАО РФ; Л. П. Батурина воспитатель МАДОУ детский сад №176, г. Тюмень РФ; Н. И. Швецова учитель начальных классов МБОУ «Томторская СОШ им. Н.М. Заболоцкого», с. Томтор РС(Я));

4) изотерапия (Е. А. Девлетова учитель начальных классов МАОУ СОШ № 6 им. Евдокии Бершанской, г. Геленджик РФ; Ю. Л. Кузнецова учитель начальной школы МАОУ «СОШ № 24», г. Удачный РС(Я); А. А. Кельш учитель начальных классов МБОУ «СОШ №25», с. Романовка РФ; Л. А. Костюнина воспитатель МБДОУ «Степновский детский сад», п. Степной РФ; В. В. Поднебесова учитель начальных классов МОУ «Коптевская ОШ», с. Коптевка РФ; М. Б. Родионова воспитатель СП ЦРР детский-сад «ЗВЁЗДОЧКА», г. Ленск РС(Я)).

Результаты исследования подтверждают, что успешная педагогическая подготовка детей к школе возможна только при системном подходе. Она не сводится к узко-предметному обучению, а охватывает развитие всей эмоционально-волевой и познавательной сферы ребенка. Своевременная диагностика и правильно выстроенная коррекционно-педагогическая работа позволяют минимизировать риск дезадаптации и заложить основу для дальнейшей успешной учебы в школе. Готовность к школе рассматривается как интегральное, многоаспектное и динамическое свойство ребёнка, которое нельзя свести к набору фактических знаний. Ключевой компонент - степень развития психических функций (внимание, память, восприятие, воля), на что указывает Н. И. Селиверстова; эти функции определяют способность ребёнка усваивать учебный материал и выполнять учебные задания. Л. С. Выготский подчёркивает значение когнитивных операций - умения обобщать и дифференцировать - необходимых для оперирования понятиями и перехода от наглядно-практического мышления к умственному.

Список использованных источников:

1. https://lpi.sfu-kras.ru/files/shakirova.pdf?ysclid=mn8wv74w5595356689
2. https://moluch.ru/archive/273/62181
3. https://scienceforum.ru/2016/article/2016019066

Специфика формирования навыков речевого этикета у младших школьников с задержкой психического развития

Угольникова Н.И. студентка
Технический институт (филиал) СВФУ им. М.К. Аммосова
г.Нерюнгри

Научный руководитель:
ст. преподаватель Шпиллер Т.В.

Актуальность исследования заключается в том, что на сегодняшний день остро стоит вопрос формирования навыков речевого этикета у детей с задержкой психического здоровья (ЗПР).

В условиях реализации Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации» [9] и внедрения инклюзивных практик вопрос социальной адаптации детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) приобретает особую значимость. Одним из ключевых компонентов успешной социализации является коммуникативная компетенция, неотъемлемой частью которой выступает речевой этикет. Умение правильно приветствовать, обращаться к собеседнику, вести диалог и завершать общение является базовым навыком, необходимым для обучения в школе и взаимодействия в социуме.

Для детей с задержкой психического развития (ЗПР) освоение норм речевого этикета представляет собой существенную трудность. Как отмечают классики дефектологии Л. С. Выготский и В. И. Лубовский при ЗПР наблюдается незрелость эмоционально-волевой сферы и познавательной деятельности, что напрямую влияет на способность ребенка регулировать свое поведение в обществе [3,4] Несформированность навыков вежливого общения часто приводит к конфликтам со сверстниками, непониманию со стороны педагогов и затрудняет интеграцию ребенка в классный коллектив.

Речевой этикет представляет собой совокупность правил речевого поведения, принятых в обществе и закрепленных в виде устойчивых формул общения. Согласно исследованиям Н. И. Формановской речевой этикет не ограничивается лишь знанием слов «здравствуйте» или «спасибо». [8] Это сложная система, включающая умение выбрать тон общения, соблюсти дистанцию, учесть социальный статус собеседника и контекст ситуации.

Для нормально развивающегося ребенка усвоение этих норм происходит стихийно в процессе взаимодействия со взрослыми. Однако для детей с особыми образовательными потребностями этот процесс требует целенаправленного педагогического сопровождения. Как указывает Л. М. Шипицина, развитие навыков общения со взрослыми и сверстниками является фундаментом для личностного развития ребенка.

Задержка психического развития (ЗПР) характеризуется замедленным темпом психического развития, который проявляется в недостаточности общих знаний, незрелости мышления и преобладании игровых интересов над учебными. В коммуникативной сфере дети с ЗПР демонстрируют ряд специфических особенностей:

1. Импульсивность. Ребенок может выкрикивать ответы, перебивать собеседника, не дожидаясь конца фразы.

2. Эгоцентризм. Трудности в понимании точки зрения другого человека, неумение слушать партнера по общению.

3. Недостаточность социального опыта. Дети могут не знать типовых ситуаций общения (например, как поздравить с днем рождения или как извиниться за проступок) .

4. Эмоциональная лабильность. Настроение ребенка может резко меняться, что влияет на тон общения и выбор лексики.

Типичные нарушения речевого этикета у детей с ЗПР.

Анализ литературы позволяет выделить типичные ошибки, которые допускают младшие школьники с ЗПР в речевом этикете:

1. Нарушение формул приветствия и прощания. Ребенок может игнорировать входящего в класс учителя или уходить, не попрощавшись.

2. Неумение обращаться к взрослым. Использование имени без отчества, обращение на «ты» к незнакомым взрослым или педагогам.

3. Трудности с просьбой и благодарностью. Ребенок может требовать вещь в приказном тоне («Дай!») вместо просьбы («Можно мне...»), не использовать слова благодарности после получения услуги.

4. Нарушение физической и коммуникативной дистанции. Подход слишком близко к собеседнику, прикосновения без разрешения.

5. Неумение поддерживать диалог. Ответы односложны («да», «нет»), ребенок не задает встречных вопросов, что делает общение формальным.

Методические подходы к формированию навыков этикета.

Формирование речевого этикета у детей с ЗПР требует системной работы, включающей различные методы и приемы. На основе анализа современных исследований можно выделить наиболее эффективные направления коррекционной работы:

1. Ролевые и сюжетно-ролевые игры. Моделирование жизненных ситуаций («В магазине», «В гостях», «Звонок по телефону») позволяет ребенку в безопасной обстановке отработать этикетные фразы. Игра снижает тревожность и делает процесс обучения увлекательным.

2. Визуальная поддержка. Использование карточек-подсказок (пиктограмм) с изображением ситуаций общения и соответствующих им фраз. Это компенсирует трудности вербальной памяти.

3. Социальные истории и сказкотерапия. Чтение и обсуждение рассказов о вежливости, анализ поступков героев. Сказкотерапия позволяет мягко корректировать поведение через идентификацию с персонажем

4. Театрализованная деятельность. Участие в спектаклях требует запоминания реплик и соблюдения очередности высказываний, что тренирует навыки диалогической речи.

5. Взаимодействие с семьей. Родители должны закреплять навыки этикета в быту. Педагог может выдавать памятки для родителей с рекомендациями, как реагировать на нарушения этикета дома.

Важно, чтобы работа носила регулярный характер. Как отмечает Н. Ю. Борякова [5] ранняя диагностика и коррекция позволяют минимизировать вторичные нарушения развития, включая социальные.

В заключении стоит заметить, что проведенный теоретический анализ позволяет сделать вывод, что формирование навыков речевого этикета у младших школьников с задержкой психического развития является сложным, но необходимым процессом. Специфика нарушений при ЗПР, такая как импульсивность и незрелость эмоционально-

волевой сферы, диктует необходимость использования специальных коррекционных методов.

Наиболее эффективными подходами являются игровые технологии, визуальная поддержка и моделирование социальных ситуаций. Усвоение норм вежливого общения не только улучшает коммуникацию ребенка, но и способствует его успешной социальной адаптации, повышению самооценки и улучшению качества жизни в целом.

Список используемых источников:

1 Акишина, А. А. Русский речевой этикет / А. А. Акишина. — Москва : Просвещение, 2008. **djvu.online**›file/2pSfCdjVXXZ3310. Безгина, О. Ю. Речевой этикет старших дошкольников : методическое пособие / О. Ю. Безгина. — Москва : ТЦ Сфера, 2011.

2. Борякова, Н. Ю. Ступеньки развития. Ранняя диагностика и коррекция задержки психического развития : пособие для логопедов и дефектологов / Н. Ю. Борякова. - Москва : Гном-Пресс, 2002

3. Выготский, Л. С. Собрание сочинений : в 6 т. Т. 5. Основы дефектологии / Л. С. Выготский. — Москва : Педагогика, 1983.

4. Лубовский, В. И. Психологические проблемы диагностики аномального развития детей / В. И. Лубовский. — Москва : Педагогика, 1989.

5. Ульенкова, У. В. Дети с задержкой психического развития / У. В. Ульенкова. - Нижний Новгород : НГПУ, 2004

6. Шевченко, С. Г. Коррекционно-развивающее обучение. Организационно-педагогические аспекты / С. Г. Шевченко. - Москва : Владос, 2007.

7. Формановская, Н. И. Речевой этикет и культура общения / Н. И. Формановская. — Москва : Высшая школа, 2010.

8. Федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации»(с изм. И доп.).-Москва: Проспект, 2024. **consultant.ru**›document/cons_doc_LAW_140174/

9. Приказ Минпросвещения России от 31.07.2020 № 373 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья». **normativ.kontur.ru**›document

Проблемы общения человека с Искусственным интеллектом (ИИ)

Швыдкая Е.А., студентка
Технический институт (филиал) СВФУ им. М.К. Аммосова
г. Нерюнгри

Научный руководитель:
ст. преподаватель, Шпиллер Т.В.

Актуальность исследования заключается в том, что ИИ на сегодняшний день остается одной из наиболее актуальных и динамично развивающихся технологий современности. Его влияние ощущается во всех сферах жизни общества. Он помогает нам в решении задач, предоставляет информацию и даже способен поддержать разговор на различные темы. Однако этот процесс сопряжен с рядом фундаментальных проблем коммуникации, требующих научного осмысления.

Термин «искусственный интеллект» (англ. artificial intelligence) был введен в научный обиход в 1956 г. на семинаре в Стэндфордском университете (США). Авторство приписывается Д. Маккартни, которого считают одним из первооткрывателей ИИ [1].

ИИ – это направление в науке основано на точных науках (математике, информатике, физика и другие), лингвистике, биологии, медицине, психологии, машиностроение и другое. На основе информации (в зависимости от научного направления) при помощи машинного обучения вычислительные системы имитируют человеческий интеллект. Так же искусственный интеллект может обнаружить хакерские атаки, угрозы и взломы из вне, а так же автоматически принять необходимые меры для устранения угроз [2].

На законодательном уровне в Российской Федерации понятие ИИ впервые было дано в Национальной стратегии развития искусственного интеллекта на период до 2030 г., утвержденной Указом Президента Российской Федерации от 10.10.2019 № 490. Так, согласно ей, ИИ представляет собой комплекс технологических решений, позволяющий имитировать когнитивные функции человека (включая самообучение и поиск решений без заранее заданного алгоритма) и получать при выполнении конкретных задач результаты, сопоставимые как минимум с результатами интеллектуальной деятельности человека. Комплекс технологических решений включает в себя информационно коммуникационную инфраструктуру, программное обеспечение (в том числе такое, в котором используются методы машинного обучения), процессы и сервисы по обработке данных и поиску решений [3].

Для ИИ воспроизведение диалога на уровне уважения и доверия оказывается неожиданно трудной задачей. Парадокс заключается в том, что сложные аналитические операции, такие как решение математических задач, обработка больших данных, даже медицинская диагностика - даются ИИ гораздо легче, чем поддержание непринужденной беседы о том, удачно ли прошли выходные. Одна из главных проблем, с которой сталкиваются разработчики диалоговых ИИ - это эмуляция эмоционального интеллекта.

Собеседники постоянно считывают настроение друг друга, подстраиваются под эмоциональный тон разговора, реагируют не только на слова, но и на то, как эти слова произнесены. Когда система правильно подбирает слова поддержки, уместно выражает сочувствие или радость -пользователи эмоционально откликаются, даже зная, что за экраном нет живого существа. Это феномен антропоморфизации-наша врождённая склонность приписывать человеческие качества нечеловеческим объектам.

Интересно, что профессиональные области, связанные с коммуникацией-психологи и социальные работники, выражают серьёзные опасения по поводу массового внедрения ИИ-собеседников. Их беспокойство связано с возможной атрофией социальных навыков у людей, чрезмерно полагающихся на технологические заменители общения. Если человек привыкает к предсказуемым, комфортным, лишённым конфликтов диалогам с ИИ, то, по

их мнению, он может утратить способность к сложному, многоплановому, иногда напряжённому, но подлинному человеческому взаимодействию. Разуму человека свойственно формироваться в социокультурной среде через обучение, перенимание опыта у себе подобных. Замена многих процессов, осуществляемых людьми, уже негативно сказалась на памяти нынешнего поколения. Если наши бабушки с легкостью держали в голове множество телефонных номеров, знаний из разных областей, то мы не помним больше 2–3-х телефонных номеров из числа самых близких, а остальные знания получаем, кликая по кнопкам поисковых систем Интернета.

Вычисление в уме для многих современных школьников является невыполнимой задачей, все операции выполняются с помощью калькулятора. Наверное, сейчас никто не поедет по незнакомой местности без навигатора. Карты, компас и опрос местных стали атрибутами давно минувших дней. Постепенно человек сферу принятия решений перекладывает в юрисдикцию ИИ. Сколько раз мы с тем или иным запросом обращались в GOOGLE. И выбираем из того, что предложит нам система. И все же как обширно не развивается ИИ и нейросети, они не обладают самосознанием и целеполаганием.

В психологическом аспекте ИИ может взять на себя лишь некоторые функции профессионального психолога: провести тесты, обработать результаты и даже побыть в диалоге с человеком, которому одиноко. Но при всех возможностях ИИ у него нет физических проявлений: тела, тепла, дыхания, ритма сердца, мимических движений, бессознательного, эмпатии- всего, чем обладает человек. Человеческие способности проявляются в возможности находить нетривиальные решения сложных задач, способности рассуждать, разнопланово оценивать мир вокруг себя. На психотерапевтических сеансах терапевт и клиент не только решают психологические задачи, они также взаимодействуют с помощью целого арсенала невербальных сигналов, обмениваются воспоминаниями, опытом пережитых травм, эмоциями, всем тем, что нет ни у одной искусственной системы. В тоже время, ИИ- это программа, созданная человеком, куда заложены определенные параметры памяти и алгоритмы принятия решений.

Возможно, в будущем работа со специалистами в реальном формате станет очень дорогостоящей и недоступной услугой в массовом варианте. Большинству придется довольствоваться решением проблем при помощи ботов. В качестве еще одного риска можно назвать удержание человека, обратившегося за консультацией к ИИ, от визита к традиционному специалисту и получения квалифицированной помощи. Общение с ИИ может создать иллюзию эмпатийного общения с живым человеком, мнимой легкости имеющейся у человека психологической проблемы, ошибочного представления о ее быстром решении, в результате чего она углубляется, уходит на бессознательный уровень и приобретает запущенный характер.

Ряд священнослужителей и духовных лидеров видят в развитии ИИ угрозу духовной жизни человека. Патриарх Кирилл неоднократно высказывался о потенциальных угрозах, связанных с ИИ. Он подчёркивал, что предпочтение общения с машинами вместо взаимодействия с людьми может привести к деградации личности и общества, а также к размыванию границ между добром и злом, что, по его мнению, может приблизить «эру антихриста». Патриарх призывает к вдумчивому и ответственному осмыслению влияния ИИ на духовную жизнь человека. Он также отмечает: «Церковь

никогда не отвергала научно-технический прогресс как таковой с интересом и вниманием мы относимся к подлинным достижениям научной мысли, и всегда старались давать нравственную оценку открывающимся через научные исследования возможностям» [4].

При общении с ИИ у людей могут возникать различные проблемы, связанные с психологическим влиянием, безопасностью данных, когнитивными искажениями и этическими аспектами. При наличии психической уязвимости общение с ИИ может усугубить существующие проблемы, например, усилить бредовые идеи, параноидные убеждения. В некоторых случаях это может привести к так называемому «ИИ-психозу»-состоянию с галлюцинациями и устойчивым бредовым убеждениям. Пользователи могут начать приписывать ИИ намерения, «особые послания». Особенно уязвимы люди с предрасположенностью к психозам, шизофрении. Нейросети хорошо имитируют эмпатию, что может создавать ложное ощущение понимания и удовлетворять потребность в отношениях. Однако ИИ не обладает реальным интеллектом и не может по-настоящему сопереживать человеку. Постоянная опора на подсказки ИИ может привести к ухудшению кратковременной памяти, снижению способности самостоятельно проверять информацию и анализировать данные. Чрезмерное общение с ИИ может привести к избеганию реальных социальных контактов, снижению интереса к другим видам деятельности, раздражению, депрессии и проблемам со сном.

Чтобы минимизировать риски, необходимо ограничивать время общения с ИИ, не делиться личной информацией, не воспринимать буквально информацию, которую предоставляет нейросеть и не использовать в качестве профессиональной психологической помощи. При появлении признаков негативного влияния на психическое здоровье стоит обратиться к специалисту.

Список использованных источников:

1. Винокурова Т. Н. Особенности терминологии, передающей понятия искусственного интеллекта в английском языке // Омск. научный вестник, 2010. № 1 (85). С. 113.

2. Искусственный интеллект в информационной безопасности Александренко Н.Д., Зуфарова А.С. В сборнике: ТОГУ-Старт: фундаментальные и прикладные исследования молодых. Материалы региональной научно-практической конференции. Редколлегия: Е.Г. Агапова (отв. редактор) [и др.]. Хабаровск, 2022. С. 218-225.

3. О развитии искусственного интеллекта в Российской Федерации: указ Президента Российской Федерации от 10.10.2019 № 490 (вместе с Национальной стратегией развития искусственного интеллекта на период до 2030 года) // Собрание законодательства Российской Федерации. 2019. № 41. Ст. 5700.

4. Из выступления Патриарха Кирилла на заседании Высшего Церковного совета

5 и ю н я 2 0 2 5

Формирование игровой деятельности умственно отсталых детей дошкольного возраста

Юхновец Л.Б., студентка,
Технический институт (филиал) СВФУ им. М.К. Аммосова

г. Нерюнгри
воспитатель
МБДОУ №17
Научный руководитель:
ст. преподаватель Шпиллер Т.В.

Актуальность исследования заключается в том, что на сегодняшний день остро стоит вопрос формирования игровой деятельности у умственно отсталых детей. Описана ее роль в жизни ребенка. Указана важность обучения дошкольника с интеллектуальными нарушениями сюжетно-ролевой игре, способствующей привитию навыков самообслуживания и формированию представлений о деятельности людей. Показана тесная взаимосвязь всех психических процессов с данным видом деятельности.

Так же статья отражает результаты теоретического анализа и эмпирического исследования особенностей игровой деятельности умственно отсталых детей дошкольного возраста. Сделаны выводы о необходимости целенаправленного формирования игровой деятельности дошкольников с умственной отсталостью, сформулированы рекомендации к организации данного процесса.

Ролевая игра играет ведущую роль в формировании и развитии речи детей дошкольного возраста с нарушением интеллекта. В процессе ролевых игр создаются условия для дальнейшего упрочнения нравственных представлений, чувств, качеств детей, которые формировались в быту. Совместная игровая деятельность стимулирует развитие организованности и ответственности каждого ребенка: нужно выбрать место для игры, сделать атрибуты, правильно распределить роли. В игре закрепляется умение вести себя так, как это принято: подать стул вошедшему, поблагодарить за услугу и т. д.

Исследователи (Г.Л. Выгодская, А. А. Катаева, А. Р. Маллер, Е. А. Стребелева др.) отмечают, что игровые методы оказывают на формирующуюся личность ребенка с нарушением интеллекта большое значение, так как происходит развитие интеллектуальных, творческих способностей, формирования нравственных качеств, положительных взаимоотношений детей со сверстниками, с близкими и окружающими людьми, закрепляющие положительные тенденции в развитии старшего дошкольника и обеспечивающие нравственно-волевую готовность к обучению в школе.

Игра является эффективным средством формирования личности дошкольника, его морально-волевых качеств, в игре реализуется потребность воздействия на мир. В. А. Сухомлинский подчеркивал, что «игра - это огромное светлое окно, через которое в духовный мир ребенка вливается живительный поток представлений, понятий об окружающем мире. Игра - это искра, зажигающая огонек пытливости и любознательности». Воспитательное значение игры во многом зависит от профессионального мастерства педагога, от знания им психологии ребенка, учета его возрастных и индивидуальных особенностей, от правильного методического руководства взаимоотношениями детей, от четкой организации и проведения всевозможных игр.

В целом сформированность игровой деятельности выступает важным условием гармоничного психического, социального и личностного развития ребенка в дошкольном возрасте.

Игра помимо своей развивающей функции сама по себе как деятельность привлекательна для дошкольника. Дети обычно с удовольствием вовлекаются в игру, инициируют ее, развивают сюжет, выстраивают игровое общение. Иная ситуация наблюдается при нарушенном развитии ребенка – игровая деятельность нередко оказывается нарушенной, имея специфические характеристики в зависимости типа ограничения здоровья. Еще Л.С. Выготский описал структуру дефекта при нарушениях развития – так, первичный дефект, имеющий органическую природу, приводит к возникновению вторичных дефектов – нарушений в развитии, имеющих социально-психологическую природу [2]. Подобная ситуация наблюдается, к примеру, при умственной отсталости у ребенка. Психологические особенности дошкольников с умственной отсталостью и особенности их игровой деятельности исследованы И.Б. Агаевой, Л.Б. Баряевой, О.П. Гаврилушкиной, А.П. Зариным, А.А. Катаевой, Е.С. Слепович и др., находят отражение в современных публикациях В.Э. Болдыревой [1], В.В. Матониной [3], В.И. Степановой [5] и др.

Познавательные психические процессы у дошкольников с умственной отсталостью развиваются с существенной темповой задержкой и спецификой (мышление конкретно, воображение недоразвито). Познавательная активность, интерес к окружающему миру у таких детей имеют низкий уровень развития. В совокупности психологические особенности дошкольников с умственной отсталостью определяют черты их игровой деятельности.

Специфической характеристикой игровой деятельности дошкольников с умственной отсталостью выступает то, что они проявляют маловыраженный, неустойчивый, кратковременный интерес к игре и игрушкам. Дети легко отвлекаются, перенаправляют фокус внимания на другие игрушки, объекты, ставшие для конкретной игровой ситуации раздражителем.

Игровые умения детей находятся преимущественно на зачаточном уровне, без достаточного смыслового наполнения – их внимание привлекают яркие игрушки, с которыми осуществляются однообразные манипулятивные, процессуальные действия, как правило, повторяющиеся действия взрослых, не имеющие игровой цели. Закономерно, что игра таких детей чаще всего не имеет сюжета, не обладает творческим характером. Дошкольники могут совершать нелогичные игровые действия. Детям в силу слаборазвитого воображения, восприятия, мышления трудно использовать предметы-заместители в игре, трудно организовать свою активность в игре. Дети редко сопровождают игру комментированием, а также не инициируют и игровое общение, если игра имеет коллективный характер. Игры со взрослым и/или сверстниками в целом малоинтересны дошкольникам с умственной отсталостью, при вовлеченности в такие игры проявляют пассивность, занимают подчиненную позицию, а возникающее взаимодействие с другими участниками игры поверхностно, неустойчиво. Ученые [1-5] сходятся во мнении о том, что без специального обучения дошкольники с умственной отсталостью не способны научиться игре.

Выводы теоретического исследования особенностей игровой деятельности умственно отсталых детей дошкольного возраста были подтверждены в результате их эмпирического изучения. Была поставлена цель – изучить игровые навыки детей дошкольного возраста, имеющих умственную отсталость.

Программа исследования. В исследовании приняли участие 5 воспитанников старшего дошкольного возраста с диагнозом «умственная отсталость легкой степени» (возраст детей – 5-6 лет). Эмпирическое исследование было реализовано с применением методики оценки игровых навыков детей с умственной отсталостью в процессе совместной со сверстниками деятельности, разработанной Л.Б. Баряевой [4]. Результаты исследования. Наблюдение за игровыми навыками дошкольников с умственной отсталостью показало, что дети не проявляют инициативы при вхождении в игру, не проявляют и особого интереса к игре со сверстником, могут отвлекаться, если их внимание привлекло что-то другое. Действия детей с игрушками однообразны, не приводят к развитию сюжета, которое может происходить только под руководством сверстника или взрослого, при этом дети с умственной отсталостью выбирают подчиненную, достаточно пассивную позицию (выполняют те игровые действия, которые для них отведены, не проявляя инициативы и творчества). Наблюдаются трудности в использовании предметов-заместителей. Редко присутствует речевое сопровождение игровой деятельности. В совокупности это говорит о преобладании низкого уровня развития игровых навыков у дошкольников с умственной отсталостью. Если соотнести отмеченные особенности игровой деятельности умственно отсталых детей дошкольного возраста с положениями теории структуры дефекта Л.С. Выготского, то их следует рассмотреть, как вторичный дефект, который создает для детей дополнительные барьеры в развитии. Однако это, как правило, преодолимый дефект (в сравнении с первичным дефектом). С позиции коррекционной педагогики важно осуществлять коррекционное воздействие, формировать игровую деятельность умственно отсталых дошкольников, которая остается для детей ведущим видом деятельности. Сформированность игровой деятельности у детей с умственной отсталостью обеспечивает широкие возможности использовать игру как коррекционное средство в работе с другими вторичными дефектами.

Результаты исследования игровой деятельности дошкольников с умственной отсталостью демонстрируют необходимость ее целенаправленного формирования.

В соответствии с этим нами разработаны и предложены соответствующие рекомендации:

1. Работу по формированию игровой деятельности умственно отсталых детей дошкольного возраста рекомендуется осуществлять системно, с учетом разных ее компонентов и особенностей их сформированности у дошкольников. Целесообразно разрабатывать и реализовать коррекционные программы, в которых последовательно, с учетом сложной структуры игровой деятельности будет осуществляться ее формирование.

У детей с умственной отсталостью необходимо развивать интерес к игре – одной из первопричин его низкого уровня является скудный багаж знаний, впечатлений, низкая познавательная активность, а потому условием развития интереса к игре будет выступать обогащение представлений детей об окружающем мире, в частности – мире взрослых. Для этого могут быть использованы беседы, наблюдения, экскурсии, просмотр видеороликов, чтение книг и т.д., а затем уже – игры-импровизации, обучающие игры, элементы сюжетно-ролевых игр, в которых могут быть «отыграны» наблюдаемые ранее детьми действия.

Детей с умственной отсталостью нужно научить вступать в игровой контакт, выстраивать игровое общение, отвечать на вопросы и задавать свои, оказывать помощь сверстнику и т.д., для чего можно использовать специальные игровые задания, примеры, образцы общения, знакомство с этикетными формулами и т.д.

2. Рекомендуется использовать разнообразные приемы вовлечения ребенка в игру и поддержания активной позиции в ней – вовлекать в игру через сюрпризные моменты, ставить понятные игровые цели («Давай приведем Машу к врачу, чтобы он осмотрел и назначил лекарство»), демонстрировать ребенку игровые действия и объяснять их смысл, осуществлять совместные с ребенком действия, учить обыгрывать игрушки, вводить ребенка в игровую роль, оставаться партнером в игре

3. Рекомендуется уделять внимание предметно-развивающей среде дошкольного предметы-заместители должны быть разнообразны, находиться в доступе для ребенка. Велика здесь роль педагога, который должен не просто поместить ребенка в такую среду, сколько самостоятельно создавать игровую ситуацию – демонстрировать увлечение игрой, показывать разные варианты взаимодействия с игрушкой или игровым атрибутом. Таким образом, проблема формирования игровой деятельности умственно отсталых дошкольников – важная задача коррекционной педагогики, требующая решения в целенаправленной работе дефектолога с детьми.

Список использованных источников:

1. Болдырева, В. Э. Специфика игровой деятельности умственно отсталых детей / В. Э. Болдырева, Ф. И. Османова // Форум молодых ученых. – 2021. – №6 (58). С. 154-158;

2. Выготский Л.С. Педагогическая психология. – Москва : Педагогика, 1991.– 480 с;

3. Матонина, В. В. Изучение сюжетно-ролевой игры у детей с умственной отсталостью // Современная наука: вызовы, проблемы, решения – взгляды молодежи: сб. мат. Международной научно-практической конференции, Биробиджан, 17-18 октября 2023 года. – Приамурский государственный университет им. Шолом-Алейхема, 2023. С. 318-320;

4. Обучение сюжетно-ролевой игре дошкольников с проблемами в интеллектуальном развитии: учебно-методическое пособие / под ред. Л. Б. Баряевой, А. П. Зарина, Н. Д. Соколовой. – Санкт-Петербург: ЛОИУУ, 1996. – 95с;

5. Степанова, В. И. Развитие игровых навыков у детей с умственной отсталостью в процессе совместной со сверстниками деятельности / В. И. Международный научный журнал «ВЕСТНИК НАУКИ» № 9 (90) Том 4. СЕНТЯБРЬ 2025 г.

Развитие логического мышления младших школьников на уроках математики: теоретические аспекты и практический опыт

Яковлева В. Н., студентка
Технический институт (филиал) СВФУ им. М. К. Аммосова
г. Нерюнгри

Научный руководитель:
к.п.н., доцент Мамедова Л. В.

Современный этап развития начального общего образования характеризуется повышенным вниманием к формированию у обучающихся универсальных учебных действий, среди которых особое место занимают логические умения. В Федеральном государственном образовательном стандарте начального общего образования (ФГОС НОО) прямо указывается на необходимость развития логического и алгоритмического мышления, умения распознавать истинные и ложные утверждения, строить простейшие доказательства. Федеральная образовательная программа начального общего образования также конкретизирует базовые логические действия, которые должны быть сформированы у учащихся в ходе изучения математики: сравнение, анализ, классификация, обобщение, установление связей и зависимостей [9; 10].

Уроки математики обладают уникальным потенциалом для развития мышления младшего школьника. Именно в возрасте 6-11 лет, который считается сенситивным для становления мыслительных операций, ребенок переходит от наглядно-образного мышления к логическому, учится оперировать абстрактными понятиями, выстраивать умозаключения и доказывать свои суждения. Однако логическое мышление не возникает стихийно – оно требует специально организованной педагогической работы, основанной на знании психологических особенностей детей и арсенале методических средств.

Мышление является высшей формой познавательной деятельности человека, обеспечивающей обобщенное и опосредованное отражение действительности, установление существенных связей между предметами и явлениями. В трудах классиков отечественной психологии и педагогики мышление трактуется как активный, социально обусловленный процесс, неразрывно связанный с речью и направленный на решение практических и теоретических задач.

С. Л. Рубинштейн определял мышление как «процесс непрерывного взаимодействия познающего, мыслящего субъекта с познаваемым объектом, с объективным содержанием решаемой задачи» [8, с. 13]. Л. С. Выготский подчеркивал, что мышление – это «не спонтанный процесс, а процесс освоения ребенком системы знаний в общении со взрослыми и в постоянном использовании своих умственных способностей» [2, с. 24]. А. В. Петровский акцентировал внимание на социальной обусловленности мышления, рассматривая его как «психический процесс поисков и открытия существенно нового, процесс опосредованного и обобщенного отражения действительности в ходе ее анализа и синтеза» [7, с. 314].

Обобщая различные подходы, можно выделить ключевые характеристики мышления: обобщенность и опосредованность отражения, целенаправленность на решение задач и прогнозирование, связь с речью, а также познавательную, регулятивную, прогностическую и коммуникативную функции.

Логическое мышление представляет собой качественно более высокую ступень познавательного развития, основанную на осознанном оперировании понятиями, суждениями и умозаключениями по законам формальной логики. В отличие от наглядно-образного мышления, преобладающего у дошкольников, логическое мышление позволяет

ребенку выходить за пределы непосредственно воспринимаемой ситуации и решать задачи во внутреннем, теоретическом плане.

Ж. Пиаже характеризовал мышление как «динамический биологический процесс, главная цель которого – адаптация организма к окружающей среде» [6, с. 27]. Согласно его концепции, младший школьный возраст соответствует стадии конкретных операций, когда ребенок начинает выполнять логические действия, но пока с опорой на наглядный материал. В. Е. Левкин подчеркивает, что логическое мышление – это «процесс размышления, в котором субъект с помощью рефлексии и воли управляет своим вниманием, устойчиво удерживая предмет мысли» [4, с. 37].

Фундамент логического мышления составляют базовые мыслительные операции: анализ, синтез, сравнение, обобщение, классификация, сериация, установление причинно-следственных связей. Именно эти операции целенаправленно формируются и автоматизируются в процессе систематического обучения математике. При решении арифметических и геометрических задач учащиеся учатся выделять существенные признаки объектов, сравнивать их, классифицировать по заданным основаниям, устанавливать закономерности и делать обоснованные выводы.

Изучение практического опыта современных педагогов позволяет выявить широкий спектр методов и приёмов, успешно применяемых для развития логического мышления младших школьников. Анализ работ Н. В. Пермяковой, О. С. Гончаровой, К. Р. Зайцевой, О. В. Товчигречко, Е. И. Белонович, И. Н. Вервейко, Н. Ф. Прониной и др. учителей начальных классов показал, что эффективными средствами являются: анаграммы, нестандартные и занимательные задачи, системы специальных заданий, разнообразные виды работы над текстовыми задачами, дидактические игры, логические цепочки, «Магические квадраты» и упражнения на классификацию.

Одним из простых, но действенных приёмов, по мнению Н. В. Пермяковой и К. Р. Зайцевой, являются анаграммы – перестановка букв в слове для получения нового слова. Например, из набора букв «щапдьло» учащиеся составляют слово «площадь», из «тимакамате» – «математика». Такие задания не только развивают буквенный анализ и синтез, но и активизируют логическое мышление, так как требуют перебора вариантов и нахождения осмысленного результата [3; 5].

Особое место занимают нестандартные и занимательные задачи, которые позволяют отойти от шаблонных решений и стимулируют поисковую активность. О. С. Гончарова, Т. С. Хазыкова, Е. Г. Меркулова предлагают задачи на предположение, исключение, комбинаторику и логические рассуждения. Например, задача «На лужайке утята и козлята. В сумме 5 голов и 14 ножек. Сколько утят и сколько козлят?» решается через наглядное моделирование: каждое животное изображается окружностью, затем дорисовываются ноги, и путём рассуждения устанавливается верный ответ [11]. Другой пример – задача «В коробке лежат 5 карандашей: 2 синих и 3 красных. Сколько карандашей надо взять, не заглядывая, чтобы среди них был хотя бы 1 красный?». Разбор таких задач учит детей анализировать условие, выделять существенные данные и строить цепочки умозаключений.

Е. И. Белонович и И. Д. Климина разработали систему заданий, построенную по принципу постепенного усложнения и включающую несколько видов: задания на выделение признаков объектов, на прямое распределение признаков (в т. ч. с

использованием «логических деревьев»), на изменение признака (оформленные в виде «волшебных ворот»), матрицы (прямоугольные таблицы), задания на поиск недостающей фигуры и алгоритмические схемы [1]. Такая система позволяет последовательно формировать у детей умения анализировать, сравнивать, классифицировать и действовать по алгоритму.

Разнообразные виды работы над текстовыми задачами, предлагаемые О. В. Товчигречко и Е. Е. Остроуховой, также направлены на развитие логики. Это и решение задач разными способами, и дополнение условия, и выбор готового решения из нескольких предложенных, и объяснение выражений, и составление обратных задач. Например, при решении задачи о ящиках с овощами учащиеся сначала находят традиционный арифметический способ, затем сравнивают массы и устанавливают кратное отношение, после чего переводят условие на язык алгебры и решают уравнение. Такой многоаспектный подход учит видеть математические связи с разных сторон и развивает гибкость мышления [12].

Дидактическая игра как метод развития логического мышления широко представлена в опыте К. Р. Зайцевой, В. Л. Майнуловой, Н. Ф. Прониной. Ролевая игра «Магазин», в которой учащиеся вычисляют стоимость покупки и сдачу, игра «Предмет – свойство», требующая подбора всех карточек, описывающих заданный объект, игра «Четвертый лишний» на исключение неподходящего элемента – все они превращают процесс освоения логических операций в увлекательное занятие, соответствующее возрастным особенностям младших школьников [3; 5].

Нельзя не отметить и такие эффективные приёмы, как логические цепочки и «Магические квадраты». В. А. Ильченко с коллегами предлагают задания на продолжение числовых последовательностей с пропущенными элементами, что развивает умение находить закономерности [11]. Н. Ю. Квасникова активно использует «Магические квадраты» – квадратные таблицы, в которых суммы чисел по горизонтали, вертикали и диагоналям должны совпадать. Это требует от учащихся не только вычислительных навыков, но и логического подбора чисел, анализа возможных комбинаций [5].

Таким образом, обобщение педагогического опыта показывает, что успешное развитие логического мышления младших школьников обеспечивается не отдельными разрозненными упражнениями, а системной работой, включающей разнообразные методы и приёмы: анаграммы, нестандартные и занимательные задачи, специальные системы заданий, различные виды работы над текстовыми задачами, упражнения на классификацию и обобщение, дидактические игры, логические цепочки и «Магические квадраты». Все они способствуют активизации познавательной деятельности, формированию основных мыслительных операций и устойчивого интереса к математике.

Проведённый анализ теоретических источников и практического опыта педагогов подтверждает, что младший школьный возраст является сенситивным периодом для становления логического мышления, а уроки математики располагают для этого наибольшими возможностями. Логическое мышление понимается как высшая форма познавательной деятельности, основанная на осознанном оперировании понятиями, суждениями и умозаключениями, и включающая такие операции, как анализ, синтез, сравнение, классификация, обобщение, установление причинно-следственных связей.

Целенаправленная работа учителя, опирающаяся на знание возрастных особенностей детей и владение арсеналом методических средств, позволяет превратить каждый урок математики в лабораторию мысли, где учащиеся не просто тренируют вычислительные навыки, а учатся рассуждать, доказывать, находить нестандартные решения. Представленные в статье методы и приёмы – от анаграмм до «Магических квадратов» – прошли апробацию в реальной педагогической практике и доказали свою эффективность. Их систематическое применение способствует не только интеллектуальному развитию ребёнка, но и формированию у него познавательной мотивации, самостоятельности и критичности мышления, что в полной мере отвечает требованиям современного образовательного стандарта.

Список использованных источников:

1. Белонович, Е. И. Развитие логического и алгоритмического мышления младших школьников / Е. И. Белонович, И. Д. Климина // Педагогический опыт : теория, методика, практика. – 2015. – № 1 (2). – С. 14-16.

2. Выготский, Л. С. Мышление и речь / Л. С. Выготский. – М. : Национальное образование, 2019. – 368 с.

3. Зайцева, К. Р. Игра как средство развития логического мышления у младших школьников / К. Р. Зайцева // Обновление воспитательного процесса в образовательной организации. Панорама практик воспитания: Материалы Всероссийской научно-практической конференции. – Чебоксары, 2025. – С. 158-159.

4. Левкин, В. Е. Логика мышления: диагностика, развитие и воспитание / В. Е. Левкин // Педагогический журнал. – 2015. – № 6. – С. 30-49.

5. Пермякова, Н. В. Развитие логического мышления на уроках русского языка и математики в начальной школе с использованием развивающего обучения / Н. В. Пермякова, А. Ю. Терентьева // Молодой ученый. – 2019. – № 42 (280). – С. 284-286.

6. Пиаже, Ж. Речь и мышление ребенка / Ж. Пиаже. – СПб. : СОЮЗ, 1997. – 256 с.

7. Петровский, А. В. Общая психология : Учеб. для студ. пед. ин-тов. – 2-е изд., доп. и перераб. / А. В. Петровский. – М. : Просвещение, 1976. – 479 с.

8. Рубинштейн, С. Л. О мышлении и путях его исследования / С. Л. Рубинштейн. – М.: Изд-во Академии наук СССР, 1958. – 178 с.

9. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования (Приказ Министерства просвещения РФ от 31.05.2021 № 286, с изм. и доп. от 18.06.2025). – URL : https://base.garant.ru/400907193/ (дата обращения : 20.04.2026).

10. Федеральная образовательная программа начального общего образования (Приказ Министерства просвещения РФ от 18.05.2023 № 372, с изм. и доп. от 10.11.2025). – URL : https://sudact.ru/law/ (дата обращения : 20.04.2026).

11. Гончарова, О. С. Развитие логического мышления на уроках математики в начальных классах / О. С. Гончарова // Молодой ученый. – 2012. – № 10 (45). – С. 329-331.

12. Товчигречко, О. В. Развитие логического мышления младших школьников на уроках математики посредством решения задач / О. В. Товчигречко // Образование и наука в современных реалиях: Сб. материалов Междунар. науч.-практ. конф. – Чебоксары, 2020. – С. 105-107.

Научное издание

МАТЕРИАЛЫ

Региональной научно-практической конференции
«Актуальные вопросы науки, общества и образования»

22 мая 2026 г.

Выпускается в авторской редакции
Технический редактор И.Ж. Шахмалова

Дата подписания к использованию 05.11.2026. Электронное издание
Объем 1.4 Mb/ Заказ № 576
Минимальные системные требования:
Процессор с тактовой частотой 1,3 Гц и выше, оперативная память 128 Mb,
операционные системы: Microsoft Windows XP/Vista/7/8/10, ОС MAC OS версии 10,8.
Технический институт (филиал) СВФУ,
678960, г. Нерюнгри, ул. Кравченко, 16. E-mail: tifsvfu-neru@yandex.ru