

ВСЕРОССИЙСКИЙ НАУЧНО-ПРАКТИЧЕСКИЙ
ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ ЖУРНАЛ

**МУДРЕЦ.
ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ НАВИГАТОР**

СМИ: ПИ № ФС 77 – 90939

**№ 13
сентябрь /2026**

ISSN:3033-9707

Всероссийский научно-практический образовательный журнал
«Мудрец. Педагогический навигатор»,
№ 13 сентябрь / 2026

6 +

Периодичность - два раза в месяц.
Печатается по решению учредителя журнала
«Мудрец. Педагогический навигатор».

Журнал зарегистрирован Федеральной службой по надзору в сфере связи, информационных технологий и массовых коммуникаций (Роскомнадзор).

Реестровая запись ПИ № ФС 77 – 90939 от 13.02.2026 года

Международный стандартный сериальный номер (ISSN): 3033-9707

Территория распространения. Российская Федерация.

Учредитель, главный редактор: Сергеева Елена Демьяновна

Редакционная коллегия:

Захарченко С.Н., доктор педагогических наук, доцент,

Смолякова Е.Н., доктор педагогических наук, доцент,

Магомедов Р.А., кандидат педагогических наук,

Кожалиева М.О., кандидат психологических наук.

Подготовка оригинал – макета Сергеева Е.Д.

Языки: русский, английский.

Учредитель и издатель: «Мудрец. Педагогический навигатор»

За достоверность сведений, изложенных в статьях, ответственность несут авторы. Мнение редакции может не совпадать с мнением авторов публикаций. Статьи, поступающие в редакцию, рецензируются. При перепечатке ссылка на журнал обязательна.

Почтовый адрес редакции и типографии: 352800, Краснодарский край, г. Туапсе,
ул. К. Маркса, д. 23.

Фактический адрес редакции и типографии: 352800, Краснодарский край,
г. Туапсе, ул. К. Маркса, д. 23.

E-mail редакции и типографии: mudrets2019@yandex.ru

Номер подписан в печать 29.09.2026 года. Дата выхода в свет: 30.09.2026 года.

Формат А4. Тираж 500 экз. Цена свободная.

ОГЛАВЛЕНИЕ

МЕТОДИЧЕСКАЯ РАЗРАБОТКА ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО МЕРОПРИЯТИЯ ПО ПОЗНАВАТЕЛЬНОМУ РАЗВИТИЮ С ДЕТЬМИ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА «МОРСКОЕ ПУТЕШЕСТВИЕ К ЧЁРНОМУ МОРЮ»	
Фролова Галина Ивановна.....	6
ПРИБЛИЖЕНИЕ ДОШКОЛЬНИКОВ К КАЗАЧЬЕЙ КУЛЬТУРЕ: ИЗ ОПЫТА РАБОТЫ СТАРШЕГО ВОСПИТАТЕЛЯ	
Париенко Татьяна Юрьевна.....	10
ФОРМИРОВАНИЕ ОСНОВ БЕЗОПАСНОГО ПОВЕДЕНИЯ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА: ПРАКТИЧЕСКИЙ ОПЫТ РАБОТЫ ВОСПИТАТЕЛЯ	
Ефремова Анастасия Николаевна.....	13
РАЗВИТИЕ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ АКТИВНОСТИ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА ЧЕРЕЗ ЭКСПЕРИМЕНТИРОВАНИЕ	
Романова Анна Викторовна	16
«ГОСТИ» ИЗ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА В РУССКОМ ГАРДЕРОБЕ	
Дугина Инна Валерьевна	19
ЭТНОПЕДАГОГИКА КАК РЕСУРС ПОЛИКУЛЬТУРНОГО ВОСПИТАНИЯ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В УСЛОВИЯХ ДОШКОЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ	
Касилова Елена Александровна, Киселева Светлана Николаевна	22
РОЛЬ РОДИТЕЛЕЙ В ФОРМИРОВАНИИ КУЛЬТУРЫ ПОВЕДЕНИЯ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА	
Мадикцова Светлана Александровна	26
ПРИМЕНЕНИЕ МЕТОДА ПРОЕКТОВ НА УРОКАХ МАТЕМАТИКИ В 10 КЛАССЕ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИХ КОМПЕТЕНЦИЙ УЧАЩИХСЯ	
Овечко Виктория Сергеевна	30
ИНТЕГРАЦИЯ ДУХОВНО-НРАВСТВЕННОГО ВОСПИТАНИЯ И ИНОЯЗЫЧНОЙ КОММУНИКАЦИИ ВО ВНЕУРОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПОДРОСТКОВ (НА ПРИМЕРЕ ВНЕКЛАССНОГО МЕРОПРИЯТИЯ «ТЫСЯЧА ПОВОДОВ ДЛЯ РАДОСТИ»)	
Жук Марина Евгеньевна	32
СКАЗКОТЕРАПИЯ КАК ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ИНСТРУМЕНТ РАЗВИТИЯ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА У ДОШКОЛЬНИКОВ	
Кирпанёва Валентина Александровна.....	36
СЕНСОРНАЯ ИНТЕГРАЦИЯ И ТВОРЧЕСТВО: ПРАКТИЧЕСКИЙ ОПЫТ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ НЕТРАДИЦИОННЫХ ТЕХНИК ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В РАБОТЕ С ДЕТЬМИ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ	
Болотова Екатерина Анатольевна.....	39
ПРОЕКТ «ТЕПЛИЧНЫЙ САД: РАСТИМ ЦВЕТЫ ДЛЯ ШКОЛЬНОГО ДВОРИКА» КАК ИНСТРУМЕНТ ФОРМИРОВАНИЯ ФУНКЦИОНАЛЬНОЙ ГРАМОТНОСТИ	
Власенко Татьяна Геннадьевна.....	45
КОНСУЛЬТАЦИЯ ДЛЯ РОДИТЕЛЕЙ «СТРАХИ В ЖИЗНИ ДЕТЕЙ: ОТ НОРМЫ ДО ТРЕВОГИ»	
Пугачева Елена Владимировна, Валеева Анна Александровна.....	48
ПОВЫШЕНИЕ МОТИВАЦИИ ОБУЧЕНИЯ ШКОЛЬНИКОВ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ ПРИ РЕАЛИЗАЦИИ ФГОС: ДИДАКТИЧЕСКАЯ ИГРА НА УРОКАХ ИСТОРИИ В 5–6 КЛАССАХ С ПРИМЕНЕНИЕМ НЕЙРОСЕТЕЙ И КУБИКА БЛУМА	
Косач Надежда Николаевна	52
СОЗДАНИЕ УСЛОВИЙ ДЛЯ УСПЕШНОЙ АДАПТАЦИИ ДЕТЕЙ РАННЕГО ВОЗРАСТА	
Сыромятникова Алла Владимировна	58
ПЕНТАТОНИКА: ЛЕГКИЙ ПУТЬ К ИМПРОВИЗАЦИИ ПРИ ОБУЧЕНИИ ИГРЫ НА ГИТАРЕ	
Макиевский Александр Николаевич	61
ФОРМИРОВАНИЕ ПОЛОЖИТЕЛЬНОЙ УЧЕБНОЙ МОТИВАЦИИ СТУДЕНТОВ В СИСТЕМЕ СПО: ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВАНИЯ И ПРАКТИЧЕСКИЙ ОПЫТ	
Илюшина Ирина Борисовна	65

ДУХОВНО-НРАВСТВЕННОЕ ВОСПИТАНИЕ ДОШКОЛЬНИКОВ ЧЕРЕЗ ПРИОБЩЕНИЕ
К ПРАВОСЛАВНЫМ ТРАДИЦИЯМ КУБАНСКОГО КАЗАЧЕСТВА

Косенко Светлана Аведисовна	70
ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ ДОШКОЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ С СЕМЬЯМИ ВОСПИТАННИКОВ	

Семенча Лиана Павловна.....	75
СОТРУДНИЧЕСТВО С СЕМЬЁЙ В УСЛОВИЯХ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ	

Минасян Рузанна Станиславовна, Мельникова Марина Мироновна

Микаелян Татевик Эминовна, Волкова Татьяна Александровна	79
--	----

Уважаемые читатели!

Рады представить вам выпуск № 13 журнала «Мудрец. Педагогический навигатор».

В этом выпуске мы собрали лучшие методические наработки и практический опыт педагогов — от работы с дошкольниками до инновационных подходов в школе и системе СПО. Вы найдёте идеи для познавательного и сенсорного развития детей, приёмы формирования безопасного поведения и культуры общения, а также способы повышения учебной мотивации у школьников и студентов.

Особое внимание в номере уделено этнокультурному и духовно-нравственному воспитанию: представлены материалы по приобщению дошкольников к казачьим и православным традициям, поликультурному воспитанию и интеграции нравственных ценностей в разные виды деятельности. Авторы делятся конкретными сценариями, которые помогают бережно знакомить детей с историей и культурой родного края, формировать уважение к многообразию народов и укреплять связь поколений.

Практико-ориентированный блок включает сценарии мероприятий, проекты, дидактические игры, техники сказкотерапии и сенсорной интеграции — в том числе для работы с детьми с ограниченными возможностями здоровья. Отдельные публикации раскрывают возможности современных инструментов: например, как сочетать классические педагогические приёмы с цифровыми решениями — в частности, использовать нейросети и кубик Блума для активизации познавательной деятельности и развития критического мышления у детей.

Мы также не оставили без внимания вопросы взаимодействия с семьями: в номере есть консультации для родителей и описания форм сотрудничества, которые помогают выстроить единую воспитательную среду дома и в образовательной организации. Отдельный блок посвящён адаптации малышей и поддержке их эмоционального благополучия — здесь собраны проверенные приёмы, помогающие ребёнку мягко войти в новый ритм жизни и чувствовать себя уверенно.

Материалы выпуска отражают широкий спектр педагогических задач: от развития эмоционального интеллекта и исследовательских компетенций до формирования функциональной грамотности и безопасного поведения. При этом каждая публикация — не просто теория, а реальный опыт коллег: с чёткими этапами работы, примерами заданий, вариантами адаптации под разные возрастные группы и условия.

Надеемся, что публикации этого номера станут для вас источником вдохновения и готовых решений, которые легко адаптировать под собственные условия работы. Пусть профессиональный обмен опытом помогает раскрывать потенциал каждого ребёнка и делает образовательный процесс ещё более осмысленным и творческим!

С уважением, главный редактор

Елена Сергеева

Методическая разработка образовательного мероприятия по познавательному развитию с детьми старшего дошкольного возраста «Морское путешествие к Чёрному морю»

Фролова Галина Ивановна

воспитатель

МБДОУ ДС № 31 «Голубая стрела» г. Туапсе

УДК 373.2

Аннотация. В статье приводится методическая разработка образовательного мероприятия по познавательному развитию для детей старшего дошкольного возраста, направленного на формирование представлений о природе родного края и экологической культуры.

Ключевые слова: развитие, образование, старшие дошкольники, природа родного края, Чёрное море, экология, путешествие.

Возраст воспитанников: старший дошкольный возраст.

Виды деятельности: познавательно-исследовательская, коммуникативная, игровая, изобразительная.

Образовательные области: познавательное развитие, социально-коммуникативное развитие, речевое развитие, художественно-эстетическое развитие.

Цель: формирование у детей старшего дошкольного возраста представлений о природе Чёрного моря и развитие ценностного отношения к живым обитателям родного края [1].

Задачи:

1. формировать у детей представления о Чёрном море как природном объекте родного края, его обитателях и особенностях;

2. развивать умение детей включаться в коллективное исследование,

договариваться о совместных действиях, выдвигать свои предположения;

3. закреплять и расширять представления детей о правилах экологически безопасного поведения на берегу моря;

4. совершенствовать диалогическую и монологическую формы речи;

5. формировать у детей интерес к занятиям изобразительной деятельностью;

6. развивать у детей эстетическое восприятие природных ландшафтов;

7. развивать общение и взаимодействие ребёнка со сверстниками [1].

Предполагаемая детская цель: узнать, кто живёт в Чёрном море и как его защитить.

Материал и оборудование: письмо от Капитана Водоросля, карта с обозначенными цифрами станциями, видеофрагменты и фотографии обитателей Чёрного моря (дельфин-афалина, медуза, морской конёк, краб, морская звезда, рыбы), контейнер с водой и песком, ракушки разной формы, лупы, иллюстрации загрязнения моря (мусор на пляже, нефтяное пятно) и чистого берега, напечатанные правила поведения на море и разрезанные на две части, карандаши и восковые мелки, листы белой бумаги, фрагменты аудиозаписей (звуки морского прибоя, песни «Капитан, капитан, улыбнитесь», «Красная вода»), ноутбук, колонки, сертификаты «Юный защитник моря».

1 этап: способствуем формированию у детей внутренней мотивации

Содержание	Обратная связь на высказывание детей
Воспитатель обращает внимание детей на письмо от Капитана Водоросля, в	— Молодец, имя ребёнка. — Хорошо, имя ребёнка.

котором он сообщает, что Чёрному морю нужна помощь: его обитатели попали в беду из-за загрязнения, и просит воспитанников отправиться в морское путешествие, пройти все станции и узнать, как помочь морю. Карта со станциями прилагается. — Ребята, вы знаете, какое море находится рядом с нашим городом Туапсе? — Кто написал нам письмо? — О чём просит Капитан Водоросль? — Что такое Чёрное море для нашего города? — Кто живёт в море? — Как вы думаете, что значит «защитить море»? — Почему важно беречь природу родного края?	Ответы детей. — Отлично, имя ребёнка. — Класс, имя ребёнка. Ответы и рассуждения детей.
---	---

2 этап: способствуем планированию детьми их деятельности

Содержание	Обратная связь на высказывание детей
— Ребята, что вам понадобится, чтобы выполнять задания? — Куда отправимся? — Что надо посмотреть? — Какая станция будет первой? Под каким номером? Дети во главе с воспитателем или назначенным капитаном идут, опираясь на карту, выполнять на станциях задания, что сплотит ребят как команду. Итак, отправляетесь в путь?	Ответы детей. — Супер, имя ребёнка! — Замечательно, имя ребёнка. Ответы детей. Придумаем командный жест — салютуем как моряки.

3 этап: способствуем реализации детского замысла

Содержание	Обратная связь на высказывание детей
— Ребята, какая первая станция? 1. Станция «Обитатели Чёрного моря» Воспитатель показывает на интерактивной доске фотографии и короткие видеофрагменты морских животных: дельфин-афалина, медуза, морской конёк,	— Спасибо, имя ребёнка. Воспитатель поощряет работу детей: — Отлично справились! Теперь вы знаете, кто живёт в нашем море! — Правильно, имя ребёнка.

краб, морская звезда, рыбы. Дети называют животных, рассказывают, что о них знают, обсуждают, кто где живёт и чем питается. 2. Станция «Морская лаборатория» На столе контейнер с морской водой и песком, ракушки разной формы, лупы. Дети исследуют воду: прозрачность, запах, температура. Рассматривают ракушки через лупу, описывают их форму, цвет, поверхность. Выдвигают предположения, кому из морских животных могла принадлежать ракушка. Физминутка под звуки морского прибоя Дети изображают движения морских животных: дельфин плывёт, краб боком шагает, медуза парит, морской конёк кивает. 3. Станция «Чистое и грязное море» На столе две группы иллюстраций: на одних — загрязнённый пляж, мусор в воде, нефтяное пятно; на других — чистый берег, прозрачная вода, здоровые животные. Дети сортируют картинки, обсуждают, что вредно для моря и кто виноват в загрязнении. Предлагают, что можно сделать, чтобы помочь. 4. Станция «Правила друзей моря» На столе карточки с правилами экологически безопасного поведения на берегу, разрезанные на две части. Дети соединяют половинки, рассуждая, подходит ли правило и какой смысл оно несёт. 1. Мусор уноси с собой с пляжа. 2. Не трогай и не ломай ракушки и кораллы. 3. Не корми диких морских животных. 4. Не мой велосипед или машину в реке и у моря. 5. Расскажи другим, как беречь море.	— Интересное предположение, имя ребёнка! Ответы детей. — Отлично, имя ребёнка, справился! — Верно, имя ребёнка, пластик очень опасен для морских животных. — Правильно, имя ребёнка. — Молодец, имя ребёнка, отличное правило! Ответы детей. — Невероятно, имя ребёнка! — Какой красивый дельфин, имя ребёнка!
--	--

6. Не бросай в воду пластик и стекло. 7. Если увидел мусор на берегу — убери его. 8. Рыбкам и дельфинам не нужен твой пакет. 9. Чистое море — здоровый край. Если нужна помощь, воспитатель предлагает. Самостоятельная деятельность детей. 5. Станция «Нарисуй море» (рисование) — Какое море вы хотите видеть рядом с нашим городом? — Что вы нарисуете, чтобы показать, что море живое и здоровое? Дети восковыми мелками и карандашами рисуют Чёрное море с его обитателями. Воспитатель поощряет детей рассказать о своём рисунке.	Воспитатель поощряет работу детей: — Отлично справились!
--	--

4 этап: способствуем проведению детской рефлексии

Содержание	Обратная связь на высказывание детей
— Ребята, от кого вы получили письмо? — О чём попросил Капитан Водоросль? — С чем вы работали? Как вы это сделали? — Что нового вы узнали? — Что было сложного, лёгкого, интересного для вас? — Молодцы, ребята! Капитан Водоросль передаёт вам настоящие сертификаты «Юный защитник моря». Поздравляю вас! Кто считает, что мы здорово провели время, салютуем как моряки!	— Согласна, имя ребёнка. — Интересно, имя ребёнка. Ответы детей. Варианты ответов детей. Командный жест — морской салют.

Литература:

1. Федеральная образовательная программа дошкольного образования. ФОП ДО — М.: Сфера, 2023.

2. Плешаков А.А. «Зелёные страницы», издательство «Просвещение»

Приобщение дошкольников к казачьей культуре: из опыта работы старшего воспитателя

Париенко Татьяна Юрьевна
старший воспитатель
МБДОУ ДС № 31 «Голубая стрела» г. Туапсе

УДК 373.2

Аннотация. В статье представлен опыт системной работы по приобщению детей дошкольного возраста к казачьей культуре в условиях дошкольного образовательного учреждения города Туапсе. Особое внимание уделено интеграции казачьего компонента в образовательную среду и повседневную жизнь группы, а также способам оценки динамики формирования у детей представлений о традициях кубанского казачества.

Ключевые слова: казачья культура, этнокультурное воспитание, дошкольное образование, региональный компонент, кубанское казачество, интеграция в образовательный процесс.

Город Туапсе и Туапсинский муниципальный округ исторически связаны с освоением Черноморского побережья казаками, а Краснодарский край — территория традиционного проживания кубанского казачества, где казачьи традиции органично вплетены в повседневную культуру региона. Для дошкольника знакомство с казачьей культурой — это не изучение исторических дат, а погружение в понятный и эмоционально привлекательный мир: песни, игры, обряды, предметы быта, трудовые традиции, нравственные правила. Задача дошкольного учреждения — представить эти элементы в форме, доступной ребёнку, и сделать их частью его личного опыта.

В МБДОУ ДС № 31 «Голубая стрела» г. Туапсе работа по приобщению к казачьей культуре реализуется как системная, охватывающая все образовательные области и виды детской деятельности. Роль старшего воспитателя — выстроить

единую методическую линию, обеспечить преемственность между группами, координацию с семьями и социальными партнёрами, а также создать условия для профессионального роста педагогов.

Этнокультурное воспитание в дошкольном возрасте опирается на идеи народности в образовании (К.Д. Ушинский), положения о роли родного края и традиций в становлении личности ребёнка, а также на требования Федеральной образовательной программы дошкольного образования (ФОП ДО) к реализации регионального компонента. В контексте кубанского казачества это означает опору на принципы доступности и общности, деятельностного подхода, преемственности традиций и единства требований семьи и детского сада. Содержание раскрывается через яркие, эмоционально насыщенные образы, а не через абстрактные понятия; ребёнок осваивает культуру через действие — игру, труд, творчество, общение. При этом важно сохранять связь с современной жизнью семьи и сообщества, опираясь на местный краеведческий материал, и обеспечивать согласованность в передаче ценностей и норм поведения между домом и детским садом.

В МБДОУ ДС № 31 «Голубая стрела» казачий компонент реализуется через взаимосвязанные направления, которые естественным образом вплетаются в привычный распорядок дня и виды деятельности детей. Предметно-пространственная среда становится первым «проводником» в мир казачьей культуры. В группах организованы мини-музеи и уголки казачьего быта: макет кубанской хаты,

предметы утвари — чугунок, ухват, прялка, рушники, а также элементы костюма — кубанка, рубаха, фартук. К этим экспонатам не относятся как к музейным редкостям за стеклом: дети рассматривают их, трогают, сравнивают, обыгрывают, что помогает лучше понять назначение вещей и почувствовать связь с прошлым. Например, в сюжетно-ролевой игре «Казачья семья» дети распределяют роли, накрывают на стол, «варят кашу в чугунке» и обсуждают, кто за что отвечает в семье, тем самым осваивая представления о распределении обязанностей и уважении к труду.

Календарно-тематическое планирование строится вокруг народных и казачьих праздников — Покрова Пресвятой Богородицы, Масленицы, Пасхи, Дня кубанской семьи, — и включает тематические недели, в рамках которых один образ или сюжет раскрывается в разных видах деятельности. Так, тема «Кубанский хлеб» объединяет познавательные беседы о труде хлебороба и о том, как раньше растили и убирали хлеб, разучивание потешек, пословиц и загадок, лепку «Каравай» и аппликацию «Рушник с орнаментом», а также подвижные казачьи игры. Подобная интеграция позволяет ребёнку увидеть целостную картину и соотнести отдельные факты с общим смыслом традиции.

Подвижные игры кубанского казачества служат одним из самых действенных способов передачи ценностей: коллективизма, взаимопомощи, уважения к старшим, выносливости и ловкости. В практике детского сада используются адаптированные варианты игр с понятными правилами и безопасной динамикой. Игра «Плетень», например, учит действовать сообща, согласовывать движения и поддерживать друг друга, а облегчённый вариант «Перетяни канат» развивает силу и командный дух. Эти игры органично включаются в физкультурные занятия, прогулки, досуги и праздники, становясь

привычным элементом жизни группы и формируя у детей положительный эмоциональный опыт совместной деятельности.

Взаимодействие с социальными партнёрами придаёт знакомству с культурой достоверность и глубину. В МБДОУ ДС № 31 налажено сотрудничество с местным казачьим обществом, музеем города Туапсе и домами культуры. Представители казачества проводят встречи, демонстрируют элементы строевой подготовки, рассказывают о службе, показывают амуницию и поют казачьи песни. Для детей это возможность увидеть «настоящих казаков», задать вопросы, примерить кубанку и услышать живой голос традиции. Музейные занятия позволяют познакомиться с подлинными предметами быта и понять, как был устроен традиционный уклад жизни, что усиливает познавательный интерес и эмоциональную вовлечённость.

Работа с семьями строится на вовлечении родителей в сохранение и передачу традиций. Проводятся семейные праздники и выставки, где родители приносят семейные реликвии, фотографии, рецепты казачьих блюд и делятся историями о своих предках. Организуются мастер-классы по изготовлению традиционных предметов — плетению, вышивке, лепке, — где дети и родители работают вместе. Такая совместная деятельность укрепляет связь поколений и делает этнокультурное воспитание естественным продолжением семейной традиции, а не отдельным «мероприятием по плану».

Как старший воспитатель, я выстраиваю работу так, чтобы все элементы системы действовали слаженно и были направлены на одну цель — сформировать у детей эмоционально положительное отношение к казачьей культуре и базовые представления о её ценностях. Методическое сопровождение включает разработку календарного плана, подбор и адаптацию материалов, проведение

семинаров и консультаций для педагогов. Важной задачей является организация среды: помощь в создании и обновлении уголков казачьего быта, подборе наглядных материалов, которые будут не просто стоять на полке, а активно использоваться в детской деятельности. Взаимодействие с партнёрами требует постоянного внимания: установления контактов, согласования совместных мероприятий и оформления сотрудничества так, чтобы оно было удобным и полезным для детского сада. Не менее значима оценка результатов: я наблюдаю за детьми, анализирую продукты их деятельности — рисунки, поделки, рассказы, — провожу анкетирование родителей и фиксирую динамику формирования представлений о казачьей культуре.

Особое место занимает профессиональное развитие педагогов: открытые просмотры занятий, методические объединения и обмен опытом помогают коллегам осваивать новые приёмы и увереннее включать казачий компонент в повседневную работу. Важным инструментом становится банк методических разработок по казачьему компоненту, который пополняется лучшими практиками педагогов детского сада и служит опорой для планирования и самообразования.

Казачий компонент органично встраивается в задачи ФОП ДО по социально-коммуникативному, познавательному, речевому и художественно-эстетическому развитию. В социально-коммуникативном развитии он способствует формированию уважения к традициям, развитию навыков сотрудничества и взаимопомощи. В познавательном развитии реализуется через знакомство с историей и бытом родного края, поддержку детской любознательности и исследовательской активности. Речевое развитие обогащается за счёт освоения народных слов, пословиц, поговорок, которые становятся не экзотикой, а естественной частью речевого обихода детей.

В художественно-эстетическом развитии дети осваивают элементы народного орнамента, знакомятся с казачьими песнями и танцами, учатся видеть красоту в традиционных формах и передавать её в собственном творчестве.

Таким образом, приобщение дошкольников к казачьей культуре становится не дополнительной нагрузкой, а естественным продолжением основной образовательной работы, усиливающим её воспитательный потенциал и помогающим ребёнку осознать свою принадлежность к малой родине и её традициям.

Опыт МБДОУ ДС № 31 «Голубая стрела» показывает, что системное приобщение дошкольников к казачьей культуре возможно даже в городском детском саду, если оно строится на деятельностном подходе, опирается на местные традиции и вовлекает в работу педагогов, семьи и социальные институты. Ключевым условием успеха является роль старшего воспитателя как координатора и методиста, который обеспечивает единство целей, преемственность практик и качество реализации казачьего компонента. Перспективным направлением дальнейшей работы видится создание серии семейных маршрутных листов по знакомству с казачьей культурой города Туапсе, а также разработка цикла интегрированных занятий, построенных на локальных сюжетах и объектах, которые дети могут увидеть своими глазами.

Литература

1. Ушинский К.Д. Педагогические сочинения: в 6 т. — М.: Педагогика, 1988.
2. Региональные рекомендации по реализации этнокультурного компонента в дошкольных образовательных организациях Краснодарского края. — Краснодар: КК ИРО, 2021.

Формирование основ безопасного поведения у детей старшего дошкольного возраста: практический опыт работы воспитателя

Ефремова Анастасия Николаевна
воспитатель
МБДОУ ДС № 21 «Рябинка» п. Октябрьский

УДК 373.2

Аннотация. В статье представлен практический опыт организации работы по формированию у детей старшего дошкольного возраста основ безопасного поведения в типичных жизненных ситуациях. Раскрыты принципы построения образовательной среды, способствующей осознанному усвоению правил безопасности, описаны игровые и исследовательские приёмы, позволяющие ребёнку не заучивать инструкции, а самостоятельно приходить к пониманию рисков и способов их минимизации.

Ключевые слова: безопасность дошкольников, безопасное поведение, профилактика рисков, игровая технология, интеграция в образовательный процесс, взаимодействие с семьёй.

Для ребёнка старшего дошкольного возраста безопасность — не абстрактное понятие, а набор конкретных действий в знакомых ситуациях: переход дороги, обращение с бытовыми предметами, поведение на прогулке, взаимодействие с незнакомыми людьми. Особенность возраста состоит в том, что дети активно расширяют самостоятельность и одновременно склонны недооценивать риски, полагаясь на эмоциональную привлекательность ситуации. Поэтому задача воспитателя — не напугать ребёнка, а помочь ему освоить алгоритмы безопасного действия и научиться замечать потенциально опасные факторы в окружающей среде.

Опыт работы в МБДОУ ДС № 21 «Рябинка» показывает, что наиболее результативным является подход, при котором правила безопасности становятся частью повседневной практики, а не

изолированной темой «одного занятия в месяц». В статье раскрываются приёмы и формы работы, позволяющие системно формировать у детей осознанное отношение к собственной безопасности.

С точки зрения возрастной психологии, старший дошкольный возраст характеризуется развитием произвольного поведения и способности следовать правилу при внешней поддержке взрослого. Л.С. Выготский подчёркивал, что правило становится внутренним регулятором поведения тогда, когда оно осмыслено и многократно проверено в действии. В контексте безопасности это означает, что простое озвучивание инструкции («не трогай розетку») менее эффективно, чем совместное исследование ситуации: «Что может произойти, если...», «Как мы можем проверить, безопасно ли...», «Какой шаг сделать сначала, какой — потом».

В отечественной дошкольной педагогике (О.Л. Князева, Р.Б. Стеркина) безопасность рассматривается как интегративная область, которая реализуется через все образовательные направления: познавательное, речевое, социально-коммуникативное, физическое развитие. Такой подход позволяет избежать формализма и делает обучение естественным и мотивированным.

В практике работы группы старшего дошкольного возраста МБДОУ ДС № 21 «Рябинка» сформировался комплекс взаимосвязанных приёмов, которые позволяют ребёнку осваивать правила безопасности через действие, игру и обсуждение.

Одним из базовых приёмов является «Карта опасностей группы» — совместное исследование пространства, в котором

дети учатся замечать потенциальные риски и предлагать способы их минимизации. Процесс строится поэтапно. Сначала воспитатель вместе с детьми проходит по группе и отмечает места, где может возникнуть опасная ситуация: угол шкафа, скользкий участок пола, открытая розетка, неустойчивый стул. Эти места фиксируются на большой схеме группы с помощью условных значков. Затем дети обсуждают, как можно обезопасить пространство: «Поставить ограничитель на дверь», «Держать провода в кабель-канале», «Не оставлять стулья выдвинутыми». Важно, что предложения детей фиксируются и по возможности реализуются в группе, что усиливает чувство ответственности и субъектности.

Другой эффективный приём — «Ситуация-проба», в которой ребёнок тренирует алгоритм безопасного действия в безопасной среде. Например, моделирование перехода дороги: на полу выкладывается «зебра», ставится макет светофора, раздаются роли пешехода, водителя, регулировщика. Воспитатель намеренно создаёт «провокационные» ситуации: «Светофор мигает, машины едут медленно — можно ли перейти?», «Друг зовёт на другую сторону, но горит красный». Задача ребёнка — не просто назвать правило, а продемонстрировать действие: остановиться, посмотреть, дождаться зелёного сигнала, убедиться, что машины остановились. Такой приём формирует не только знание, но и навык, который легче переносится в реальную жизнь.

Для закрепления правил в эмоционально привлекательной форме используется серия сюжетно-ролевых игр с элементами безопасности: «Служба спасения», «Скорая помощь», «Дорожный патруль». В этих играх дети учатся не только соблюдать правила, но и помогать другим: вызывать помощь по телефону, описывать ситуацию, оказывать первую помощь игрушкам. Особенно важно, что в игре ребёнок

многократно проигрывает алгоритм «заметил опасность — оценил ситуацию — принял решение — действовал», что формирует устойчивую поведенческую модель.

Интеграция темы безопасности в познавательную деятельность реализуется через мини-эксперименты, позволяющие наглядно увидеть последствия неосторожного поведения. Например, эксперимент «Тёплое — горячее — опасное»: детям предлагают прикоснуться к предметам разной температуры (тёплая вода, горячая кружка, выключенный утюг) и обсудить, какие из них могут причинить вред и почему. Другой пример — эксперимент «Громко — опасно»: с помощью шумомера или приложения на планшете измеряется уровень шума в разных ситуациях (шёпот, разговор, крик, звук сирены), после чего обсуждается, как громкий звук влияет на слух и как защитить себя. Такие эксперименты развивают наблюдательность и учат соотносить внешние признаки с потенциальным риском.

Чтобы работа по безопасности была системной, её элементы встраиваются в ежедневные ритуалы. Утренний круг начинается с «Минутки безопасности»: воспитатель предлагает короткую ситуацию для обсуждения («Ты нашёл на улице красивую коробочку. Что сделаешь?»). Дети высказывают варианты, обсуждают их, приходят к общему алгоритму: «Не трогать, позвать взрослого, сообщить воспитателю». Такие короткие обсуждения формируют привычку замечать потенциально опасные предметы и ситуации.

Перед выходом на прогулку проводится мини-инструктаж в форме вопросов: «Какие правила нам нужно помнить на участке?», «Где можно бегать, а где — осторожно?», «Что делать, если кто-то упал?». После прогулки проводится рефлексия: «Что было самым безопасным моментом сегодня?», «Что могло стать опасным и как мы это предотвратили?».

Такая структура помогает ребёнку не только запомнить правила, но и научиться их применять.

Формирование безопасного поведения невозможно без единства требований детского сада и семьи. В МБДОУ ДС № 21 «Рябинка» используется несколько форм взаимодействия с родителями. Во-первых, это «Памятки-алгоритмы» в виде простых карточек: «Как переходить дорогу с ребёнком», «Что делать, если ребёнок потерялся», «Правила обращения с бытовыми приборами». Карточки оформляются с минимумом текста и понятными пиктограммами, чтобы родители могли использовать их как наглядный материал для обсуждения с ребёнком.

Во-вторых, проводятся семейные мини-квесты «Безопасная прогулка», где родители вместе с детьми выполняют задания: найти на своём маршруте пешеходный переход, посчитать количество дорожных знаков, сфотографировать безопасный и опасный участок двора. Результаты оформляются в виде фотоотчёта и размещаются в родительском чате, что создаёт положительный эмоциональный фон и мотивацию к обсуждению темы безопасности.

В-третьих, организуются совместные встречи с представителями экстренных служб (пожарные, сотрудники ГИБДД), на которых родители и дети вместе задают вопросы, примеряют экипировку, учатся правильно вызывать помощь. Такие встречи снимают тревожность и формируют у детей и взрослых чёткое понимание алгоритма действий в экстренной ситуации.

Эффективность работы оценивается не по количеству заученных правил, а по способности ребёнка применять их в реальных ситуациях. Критериями выступают: умение заметить потенциальную опасность, сформулировать правило,

выбрать безопасный способ действия, объяснить свой выбор. Для фиксации динамики используются наблюдения, фото- и видеоматериалы, детские рассказы и рисунки. Например, в конце тематической недели дети рисуют «Мой безопасный день» и рассказывают о своих действиях. Анализ этих материалов позволяет увидеть, какие правила усвоены лучше, а где требуется дополнительная проработка.

Практика показывает, что при системном подходе уже через 2–3 месяца дети начинают самостоятельно применять безопасные алгоритмы, замечают нарушения и предлагают способы их устранения. Повышается уровень осознанности и ответственности, снижается количество мелких травм и конфликтных ситуаций, связанных с нарушением правил.

Формирование основ безопасного поведения у дошкольников — это не разовая задача, а непрерывный процесс, требующий интеграции в повседневную жизнь группы, использования игровых и исследовательских методов, а также тесного взаимодействия с семьями. Предложенный комплекс приёмов позволяет ребёнку не просто запомнить правила, а научиться замечать риски, оценивать ситуацию и действовать безопасно. Перспективным направлением дальнейшей работы является разработка серии семейных маршрутных листов по безопасности в городской среде, а также создание мини-музея «Безопасный дом» с макетами и интерактивными элементами.

Литература

1. Выготский Л.С. Психология развития ребёнка. — М.: Смысл; Эксмо, 2004. — 512 с.
2. Князева О.Л., Стеркина Р.Б. Безопасность: учебное пособие по основам безопасности жизнедеятельности детей старшего дошкольного возраста. — СПб.: Детство-Пресс, 2018. — 144 с.

Развитие познавательной активности детей старшего дошкольного возраста через экспериментирование

Романова Анна Викторовна

воспитатель

МБДОУ ДС № 21 «Рябинка» п. Октябрьский

УДК 373.2

Аннотация. В статье рассматривается проблема развития познавательной активности детей старшего дошкольного возраста средствами элементарного экспериментирования. На основе обобщения педагогического опыта предложена модель интеграции экспериментальной деятельности в образовательный процесс, обеспечивающая реализацию задач Федеральной образовательной программы дошкольного образования и учитывающая региональный компонент самостоятельности.

Ключевые слова: познавательная активность, экспериментирование, дети старшего дошкольного возраста, исследовательская деятельность, интеграция образовательных областей, дошкольное образование.

Познавательная активность дошкольника традиционно рассматривается как одно из центральных новообразований возраста, определяющее успешность дальнейшего обучения и интеллектуального развития. В современной отечественной педагогике и психологии (Н.Н. Поддьяков, А.И. Савенков, О.В. Дыбина) исследовательская деятельность признаётся ведущим механизмом присвоения ребёнком опыта и построения картины мира. При этом именно экспериментирование, понимаемое как практическое преобразование объектов с целью выявления их свойств и взаимосвязей, наиболее полно отвечает специфике дошкольного возраста, для которого характерен наглядно-действенный и наглядно-образный тип мышления.

Концепция исследовательского обучения в дошкольном возрасте опирается на идеи Л.С. Выготского о зоне ближайшего развития и культурно-исторической природе познания. В контексте данного подхода экспериментирование рассматривается не просто как форма игры, но как особая познавательная деятельность, в которой ребёнок выступает субъектом процесса: он ставит (или принимает от взрослого) познавательную задачу, выдвигает предположение, проверяет его действием и получает результат, который осмысливает с помощью взрослого.

Н.Н. Поддьяков подчёркивал, что детское экспериментирование является «истинным экспериментированием», поскольку ребёнок получает новые знания не от взрослого в готовом виде, а добывает их самостоятельно в ходе практического преобразования реальности. О.В. Дыбина рассматривает экспериментирование как средство формирования целостной картины мира ребёнка-дошкольника и предлагает строить его на основе доступных бытовых и природных материалов. А.И. Савенков описывает исследовательскую деятельность как комплексный процесс, включающий развитие умений видеть проблемы, задавать вопросы, выдвигать гипотезы, давать определения, классифицировать, наблюдать и делать выводы.

В рамках ФОП ДО экспериментальная деятельность отнесена к содержанию познавательного развития и тесно связана с речевым, социально-коммуникативным и художественно-эстетическим направлениями. Это задаёт требование интегративности: каждый опыт должен

одновременно решать несколько образовательных задач, не превращаясь при этом в формальное воспроизведение инструкций.

Организация экспериментирования в условиях дошкольного учреждения требует выстраивания системной работы, в которой единичные опыты интегрируются в повседневную рутину и сопровождаются устойчивыми формами фиксации результатов. В практике МБДОУ ДС № 21 «Рябинка» сложилась модель, включающая несколько взаимосвязанных компонентов.

Первый компонент — это приём «Вопрос дня», реализуемый в рамках утреннего сбора. Воспитатель формулирует доступный для проверки познавательный вопрос (например: «Что быстрее высохнет: платок на батарее или на подоконнике?» или «Поместится ли в эту банку столько же камешков, сколько и горошин?»). Вопрос фиксируется на карточке и размещается на специально организованной «Доске исследований». В ходе утреннего круга дети высказывают 2–3 предположения, которые записываются педагогом дословно. В течение дня проводится мини-эксперимент, по итогам которого результат фиксируется доступным способом: фотографированием, схематичным рисунком или краткой словесной формулировкой. Такой приём позволяет поддерживать устойчивый познавательный мотив и формирует у детей привычку задавать вопросы и искать ответы.

Второй компонент — это специально организованные занятия экспериментального характера, построенные по структуре полноценного исследования. Рассмотрим пример занятия «Тонет — не тонет», реализуемого в средней или старшей группе. В качестве материалов используются прозрачная ёмкость с водой и предметы из различных материалов: камешек, деревянная палочка, кусочек ткани, пластиковая крышка, металлическая ложка. На

первом этапе дети поочерёдно называют материал предмета и формулируют предположение о его поведении в воде, используя причинно-следственные конструкции: «Думаю, ложка утонет, потому что она металлическая и тяжёлая». На втором этапе каждый предмет опускается в воду, результат наблюдается и фиксируется в общей таблице со столбцами «Предмет», «Материал», «Тонет/не тонет». На третьем этапе под руководством воспитателя формулируется обобщённый вывод о связи свойств материала и его поведения в воде.

Интегративный потенциал такого занятия очевиден. В речевом развитии активизируется составление описательных предложений с опорой на сенсорные эталоны. В математическом развитии реализуется сравнение количества плавающих и тонущих предметов, их подсчёт и соотношение с числом. В художественно-эстетическом направлении занятие может быть продолжено рисованием с использованием отпечатков и созданием сюжетных композиций «Водные приключения». Таким образом, единая опытная ситуация становится основанием для интеграции нескольких образовательных областей без искусственного их соединения.

Третий компонент — это «Дневник наблюдений», обеспечивающий фиксацию результатов долгосрочных исследований. Для наблюдений за процессами, разворачивающимися во времени (прорастание семян, изменения погоды, развитие растений), организуется общий альбом или папка-скоросшиватель. На каждой странице фиксируется дата наблюдения, фотография или детский рисунок, а также одна-две фразы, сформулированные детьми и записанные воспитателем. Например, в эксперименте «Путешествие семечка» одинаковые семена помещаются в прозрачные стаканчики, что позволяет наблюдать образование корней. Один стаканчик размещается на

подоконнике, другой — в закрытом шкафу. Ежедневно дети отмечают изменения: появление корешков, изменение длины ростка, формирование листочков. По завершении наблюдения делается вывод о необходимости света и воды для роста растения. Воспитатель помогает в оформлении подписей, но сохраняет оригинальные детские формулировки, что принципиально с точки зрения субъектности ребёнка в исследовании.

Обеспечение наглядности и воспроизводимости педагогического опыта требует продуманной системы фиксации результатов. В описываемой практике используются три основные формы. Фотоотчёт с подписями представляет собой серию из четырёх-шести фотографий, сопровождаемых краткими комментариями: «Выдвигаем гипотезу», «Проводим опыт», «Фиксируем результат», «Делаем вывод». Такая форма удобна для размещения в методическом уголке, на стенде для родителей или в публикациях соцсетей учреждения. Мини-таблица в уголке науки содержит три-четыре строки с вопросами и результатами за неделю, позволяя детям и посетителям группы видеть динамику исследований. Карточки-алгоритмы в виде простых схем «Сначала... Потом... В конце...» используются для организации самостоятельного проведения знакомых опытов, что способствует переносу исследовательского действия в самостоятельную деятельность.

Для обеспечения регулярности экспериментирования необходимо минимальное, но продуманное оснащение уголка науки. В состав оборудования входят прозрачные ёмкости разного объёма, мерные ложки, воронки, сито, природные материалы (камешки, шишки, семена, сухие листья) и бытовые предметы для сравнения (крышки, кусочки ткани, губки, верёвочки). Принципиально важно, чтобы все материалы были безопасны, легко подвергались санитарной обработке и

хранились в прозрачных контейнерах с подписями и пиктограммами. Последнее обеспечивает доступность материалов для самостоятельного выбора ребёнка и способствует развитию самостоятельности в исследовательской деятельности.

Особенностью предложенной модели является включение регионального компонента в содержание экспериментальной деятельности. Детям Краснодарского края, в котором расположен посёлок Октябрьский, доступны для непосредственного исследования объекты местной природы: вода из местных источников (прозрачность, запах, температура), листья деревьев, характерных для региона, песок и камешки с ближайших водотоков. Такие локально обусловленные темы усиливают значимость исследования для ребёнка, формируют связь с малой родиной и обогащают представления о природном разнообразии родного края.

Опыт реализации описанной модели показывает, что систематическое включение элементарного экспериментирования в повседневную практику воспитателя приводит к ряду положительных изменений в познавательном развитии детей. Прежде всего, формируется устойчивая привычка задавать вопросы о свойствах окружающих объектов и искать способы проверки своих предположений. Дети осваивают базовые исследовательские действия: наблюдение, сравнение, классификацию, формулирование вывода. Расширяется словарный запас за счёт терминов «предположение», «результат», «вывод», «одинаково/различно», «тяжелее/легче». Отмечается рост самостоятельности: дети, освоившие алгоритм знакомого опыта, способны проводить его без вмешательства взрослого и объяснять ход действий сверстникам.

Важно отметить, что эффективность модели зависит не от количества оборудования или сложности опытов, а от системности включения экспериментирования в

жизнь группы и от качества педагогического сопровождения, при котором воспитатель выступает не транслятором готовых знаний, а организатором и партнёром исследования.

Элементарное экспериментирование представляет собой доступный и педагогически целесообразный инструмент развития познавательной активности детей старшего дошкольного возраста. Предложенная модель, основанная на интеграции единичных опытов в повседневную рутину через приём «Вопрос дня», специально организованные занятия и долгосрочные наблюдения с фиксацией результатов, обеспечивает реализацию задач ФОП ДО в области познавательного и речевого развития. Включение регионального компонента усиливает мотивационную значимость исследований и формирует у детей ценностное отношение к родному краю. Перспективным направлением дальнейшей работы представляется

разработка системы взаимодействия с родителями в рамках исследовательской деятельности, а также создание методических рекомендаций для коллег по организации экспериментирования в условиях ограниченного ресурсного обеспечения.

Литература

1. Выготский Л.С. Психология развития ребёнка. - М.: Смысл; Эксмо, 2004. — 512 с.
2. Дыбина О.В. Рукотворный мир: Сценарии игр-занятий для дошкольников. — М.: Сфера, 2001. — 96 с.
3. Поддьяков Н.Н. Творчество и саморазвитие детей дошкольного возраста. Концептуальный аспект. — Волгоград: Перемена, 2012. — 180 с.
4. Савенков А.И. Методика исследовательского обучения дошкольников. — М.: Издательство «Учитель», 2022. — 128 с.

«Гости» из английского языка в русском гардеробе

Дугина Инна Валерьевна
педагог дополнительного образования по английскому языку
МБОУ ДО ДЮЦ г.Ейска МО Ейский район

УДК 372.881

Аннотация. В статье исследуется пласт англоязычных заимствований в лексике, обозначающей предметы одежды в русском языке. На примере ряда распространённых наименований (джинсы, свитер, кардиган, худи и др.) прослеживается путь проникновения английских слов в русский обиход, раскрываются историко-культурные предпосылки их появления, а также механизмы адаптации лексики в новой языковой среде. Особое внимание уделяется связи между эволюцией моды и динамикой языковых заимствований, демонстрируя,

как предметы гардероба становятся маркерами межкультурных контактов и социальных изменений.

Ключевые слова: заимствования, англицизмы, лексика одежды, этимология, межкультурная коммуникация, история костюма, адаптация иноязычной лексики, русский язык, английский язык.

Язык чутко реагирует на изменения в обществе, и одним из наиболее наглядных проявлений этой взаимосвязи выступает лексика, связанная с повседневной жизнью. Одежда — не просто утилитарный предмет: она отражает культурные ценности, образ жизни, экономические и

технологические тенденции, а её наименования нередко служат своеобразными «следами» международных контактов.

В современном русском языке значительная доля названий предметов гардероба имеет англоязычное происхождение. Слова вроде «джинсы», «свитер», «кардиган», «худи», «джоггеры» настолько прочно вошли в обиход, что зачастую воспринимаются как исконно русские. Между тем за каждым из них стоит отдельная история — от этимологических корней до социально-культурных обстоятельств, способствовавших заимствованию.

Целью исследования, отражённого в данной статье, явилось: найти следы английского языка в названиях вещей, которые мы носим каждый день. Многие слова, обозначающие предметы одежды, например, «шорты», «футболка», «свитер» или «джинсы», пришли к нам из английского языка. За каждым названием стоит своя история и культурная эпоха.

Задачами, поставленными в данной статье, явились:

1. Поиск слов- «англичан» в нашем гардеробе, составление списка таких названий.
2. Взгляд в историю: выяснение, откуда взялось то или иное название, когда появилось, что обозначало изначально, как преобразовалось само название?
3. Выяснение, как предметы одежды и названия пришли в наш язык и культуру. Это может происходить через моду, торговлю, кино, музыку или спорт.

Таким образом, перед нами открывается удивительный мир некоторых слов и историй, спрятанных в нашем повседневном гардеробе.

Давайте поищем следы английского языка в названиях вещей, которые люди носят каждый день. Многие слова, обозначающие предметы одежды, например, «шорты», «футболка», «свитер» или «джинсы», пришли к нам из английского

языка. За каждым названием стоит своя история и культурная эпоха, и мы открываем для себя удивительный мир некоторых слов и историй, спрятанных в нашем повседневном гардеробе.

Изучая происхождение слов, мы узнаём о том, как менялся образ жизни людей, мода, технологии.

Одежда людей - это часть их культуры, по ней можно узнать о культурных связях между странами.

Мы убеждаемся, насколько живым и динамичным является наш язык, как он обогащается за счёт иностранных заимствований.

Словами- «англичанами», рассматриваемыми в данной статье, явились: джинсы, свитер, пуловер, кардиган, шорты, худи, джоггеры, смокинг.

Итак, начнём с предмета одежды, который с определённого момента в прошлом появился в гардеробе почти каждой семьи-с джинсов.

Слово «джинсы» образовано от английского слова «jeans», а оно в свою очередь от «Genes», что означает название города Генуя в Италии. В 1853 году один американский предприниматель из штата Калифорния по имени Леви Страусс привёз из Генуи вместе и с другим товаром ткань. Ткань была коричневого цвета, и из неё начали шить мужские штаны. Позже Леви Страусс заказывал ткань из французского города Ним. От названия этого города произошло слово «деним» («de Nimes» - «из Нима»). Ткань была синего цвета, так как её окрашивали красителем индиго.

Так вот первые джинсовые брюки шились для горняков и золотоискателей. И официальный день рождения джинсов-это 20 мая 1873 года, в этот день компания Levi Strauss получила патент на производство рабочих комбинезонов без бретелей с карманами для ножа, денег и часов. С течением времени джинсы преобразовывались внешне, превращаясь в модный предмет гардероба.

Распространению джинсов среди обычного населения способствовал кинематограф и эстрада: знаменитости 20 века носили в кадрах фильмов и на сцене джинсы.

В Советский Союз джинсы «завезли» иностранные студенты и туристы, приехавшие в 1957 году в нашу страну на фестиваль молодёжи и студентов.

Ещё один «англичанин» в нашем шкафу- это свитер. Слово произошло от английского слова sweater, а оно в свою очередь от sweat, что значит «потеть»! Свитер представляет собой вязаный предмет одежды без застёжки, с высоким воротником и одеваемым через голову.

В Англии в эпоху королевы Виктории свитер был предметом одежды для рыбаков и мореходов.

В Северной Европе свитер появился в середине 19 века, использовался для тепла. А позже он использовался как средство для похудения. Врачи рекомендовали носить его, а также делать упражнения в нём, чтобы усилить потоотделение.

В начале 20 века свитер стали носить как спортивную одежду при занятиях зимними видами спорта.

«Близкий друг» свитера-это пуловер. Слово происходит от английского «pull over»-«тащить сверху или надевать сверху». Отличительная особенность пуловера-это V-образный вырез спереди. Изначально пуловер наиболее был распространён в Англии и использовался как и свитер.

Следующий наш «заморский гость»- это кардиган. Название произошло от имени собственного-Cardigan. Кардиган-это вязаная одежда наподобие куртки с пуговицами.

Кардиган был назван так в честь британского армейского генерал-майора Джеймса Бруденелла, седьмого графа Кардигана. Он был командиром в Балаклавском сражении во время Крымской войны 1854-1857 гг. Предположительно,

британские офицеры носили вязанные шерстяные жилеты во время войны. Позднее кардиган вошёл в комплект военной формы и получил название от фамилии генерала.

Такой предмет одежды как шорты произошёл от английского слова «shorts», а оно в свою очередь от «short trousers»- «короткие брюки». Слово было заимствовано в 50-е годы 20 века. А в английском языке начало использоваться в конце 19 века.

Шорты стали популярными для занятий активными видами спорта и для отдыха (теннис, гольф, пляжные виды спорта). С течением времени шорты стали неотъемлемым атрибутом повседневной жизни в жаркое время года.

Популярной молодёжной одеждой в последнее время стало худи. Слово происходит от английского слова «hoodie» или «hoody», а оно в свою очередь от «hood»- «капюшон».

Худи-это толстовка с капюшоном, надеваемая через голову.

Зип-худи («zip hoodie») - это толстовка с капюшоном, оснащённая молнией. Название происходит от английского слова «zip»- «молния». Зип-худи называют просто зипкой.

Интересный факт: разбойник Робин Гуд (Robin Hood) получил своё прозвище из-за того, что носил капюшон, скрывавший его лицо.

Среди любимчиков молодёжи-стали брюки- «джоггеры». Слово происходит от английского «jogging»- «бег трусцой». Эти брюки были изобретены в начале 60-х годов 20 века новозеландским спортсменом-легкоатлетом и тренером Артуром Лесли Лидьярдом специально для упражнений на воздухе-джоггинга.

Джоггеры сегодня-это штаны с эластичным поясом, они плотно сидят на талии и не сковывают движений при ходьбе.

Вызывает интерес происхождение названия «смокинг». Слово происходит от

английского «smoking jacket»- «пиджак, в котором курят». Изначально так называли вечерний чёрный пиджак из сукна с длинным отворотом и открытой грудью. У смокинга-шёлковые или атласные лацканы, чтобы пепел от сигар легче с них скатывался вниз. Дело в том, что в аристократическом обществе на балах и вечерах рядом с основным залом располагались отдельные комнаты для курения, куда удалялись мужчины. Чтобы как можно меньше переносить запах табака из курительной комнаты, мужчины, входящие туда, надевали специальный smoking jacket («курительный пиджак»), который снимали, выходя из курительной комнаты.

Таким образом, влияние английского языка на русский- значительно. И это влияние-взаимно! Языки разных народов мира обогащают друг друга, и мы могли бы найти еще много иностранных заимствований в разных областях русского языка и наоборот, обнаружить влияние русского на иностранные языки. Культурно-исторические связи формируют наш

мир, и мы видим, что при всём многообразии наций и их языков есть что-то, что их всех объединяет и делает единым целым.

Список литературы

1. Крысин Л. П. Иноязычные слова в современном русском языке. — М.: Просвещение, 2008.
2. Ожегов С. И., Шведова Н. Ю. Толковый словарь русского языка. — М.: ИТИ Технологии, 2006.
3. Розенталь Д. Э., Теленкова М. А. Словарь-справочник лингвистических терминов. — М.: Просвещение, 2005.
4. Русский орфографический словарь / под ред. В. В. Лопатина. — М.: АСТ-Пресс, 2020.
5. Современный русский язык / под ред. В. А. Белошапковой. — М.: Азбуковник, 2003.
6. Шанский Н. М. Лексикология современного русского языка. — М.: Либроком, 2010.

Этнопедагогика как ресурс поликультурного воспитания детей дошкольного возраста в условиях дошкольной образовательной организации

Касилова Елена Александровна, Киселева Светлана Николаевна
воспитатели

**Муниципальное автономное дошкольное образовательное учреждение
муниципального образования город Краснодар
«Центр развития ребёнка – детский сад №9 «Кубанское солнышко»**

УДК 373.2:37.013.42

Аннотация. В работе исследуются возможности этнопедагогики в контексте формирования поликультурной личности ребенка дошкольного возраста. Авторами систематизированы теоретические основы, ключевые принципы и инструментарий этнопедагогического

подхода, а также рассмотрены практические аспекты его внедрения в образовательный процесс ДОО. Отдельный акцент сделан на анализе региональных практик дошкольного образования Краснодарского края, в частности опыта МДОБУ ЦРР ДС № 118 «Исток» г. Сочи, реализующего программу «Дошколятам об

этномире народов Причерноморья Кубани», и детского сада № 26 станицы Медведовской, опирающегося на народную педагогику как фундамент нравственного воспитания.

Ключевые слова: этнопедагогика, поликультурное воспитание, дошкольный возраст, народная педагогика, фольклор, развивающая предметно-пространственная среда, добрососедство.

Актуальность работы по формированию межкультурной компетентности у дошкольников обусловлена особенностями современного российского общества: многонациональностью, высокой мобильностью семей и необходимостью воспитания у детей способности к конструктивному взаимодействию с представителями разных культур. Ранний возраст — наиболее сензитивный период для формирования доброжелательного отношения к «другому»: именно в это время складываются базовые модели социального поведения и эмоционального реагирования. Интеграция этнокультурного компонента в повседневную жизнь группы (традиции, фольклор, совместная продуктивная деятельность) позволяет системно развивать у детей эмпатию, навыки диалога и чувство принадлежности к общему культурному пространству страны.

Хотя государственные стандарты (ФГОС ДО и ФОП ДО) прямо указывают на необходимость этнокультурного воспитания, воспитатели нередко сталкиваются с трудностями: от нехватки готовых программ до отсутствия системности в занятиях.

На помощь приходит этнопедагогика — «педагогика народа», о которой писал основоположник этого направления Г. Н. Волков. Это не просто теория, а богатейшая копилка народной мудрости, семейных традиций и проверенных временем методов воспитания. Использование этого наследия в детских садах позволяет превратить этнокультурное воспитание из

разовых праздников в полноценную систему формирования личности ребенка

Этнопедагогика представляет собой область знания, изучающую механизмы и специфику народного воспитания, накопленные в рамках этнических культур. Согласно концепции Г. Н. Волкова, система этнопедагогики опирается на ряд факторов (природа, труд, искусство, традиции и др.), использует специфические методы воздействия (от убеждения до запрета) и опирается на богатый арсенал фольклорных средств (сказки, пословицы, игры).

Центральная задача этнопедагогики заключается в достижении баланса между биологическим, социальным и духовным началом в личности. Фундаментальная идея о том, что стремление к счастью ребенка является универсальной целью воспитания у всех народов, позволяет эффективно применять этнопедагогические методы в поликультурном образовании. Опираясь на общечеловеческие ценности — такие как трудолюбие, уважение и доброта, — педагог формирует у детей уважительное отношение к культурному многообразию. А. Н. Джуринский подчеркивает, что поликультурное воспитание базируется на принципах гуманизма, толерантности и готовности к межкультурному диалогу. Этнопедагогика наполняет эти принципы практическим содержанием, превращая их из теоретических установок в реальную воспитательную практику.

Инструментарий этнопедагогики отличается многообразием и высокой адаптивностью к возрастным особенностям дошкольников, что обеспечивает их эмоциональный отклик. Выделяют следующие ключевые направления:

1. Фольклор. Жанровое разнообразие (сказки, пословицы, колыбельные) является оптимальной средой для развития ребенка. Сказки транслируют этические нормы, а пословицы и загадки способствуют нравственному и интеллектуальному росту. В педагогической

практике эффективно используются интерактивные методы: анализ характеров персонажей, творческое моделирование ситуаций и соревновательные игры на знание мудрости предков.

2. Народные игры. Будучи ведущей деятельностью, игра служит инструментом физического развития и социализации. Подвижные игры обучают соблюдению правил и взаимодействию, а дидактические игры (например, этнолото или работа с национальным костюмом) помогают систематизировать этнокультурные знания.

3. Декоративно-прикладное искусство. Изучение народных промыслов и орнаментов развивает эстетический вкус и творческий потенциал. Народная игрушка, в свою очередь, стимулирует воображение и интерес к культурному наследию.

4. Музыкальный фольклор. Песни, танцы и игра на инструментах способствуют формированию эмоциональной сферы, чувства ритма и художественного восприятия.

5. Празднично-обрядовая культура. Праздники выступают комплексной формой работы, объединяющей все вышеперечисленные средства. Использование народного календаря позволяет выстроить образовательный процесс системно и последовательно.

Организационные аспекты этнопедагогической деятельности в ДОО

Системный подход является залогом успешной реализации этнопедагогики в дошкольном образовании. Как подчёркивает основоположник этнопедагогической теории Г.Н. Волков, педагогическая культура народа представляет собой целостную сферу, непосредственно связанную с воспитанием детей, и именно системное включение её элементов в образовательный процесс даёт устойчивый результат. Анализ научно-методических источников, в частности трудов М.И.

Богомоловой, Т.Ф. Бабыниной и Н.В. Кондрашовой, позволяет классифицировать основные формы этой работы.

Образовательная деятельность реализуется через интегрированные занятия — путешествия, посиделки, театрализованные представления, — где посредством фольклора, народного искусства и музыки дети приобщаются к культурному наследию. По мнению Н.В. Кондрашовой, специально организованное обучение включает как непосредственное восприятие (экскурсии, наблюдения), так и опосредованное — рассказы педагога, чтение сказок, прослушивание народной музыки.

Игровая деятельность, как отмечают А.П. Усова и Д.В. Менджерицкая, занимает особое место: сюжетно-ролевые и театрализованные игры позволяют детям перейти от простого знакомства с традициями к их творческому осмыслению и моделированию жизненных ситуаций. Исследователи подчёркивают, что народные игры развивают смекалку, сообразительность и формируют уважительное отношение к культуре разных народов.

Проектная работа представляет собой долгосрочные исследования — например, создание «Книги народной мудрости» — и развивает у дошкольников навыки поиска информации и самостоятельного творчества. Предметно-пространственная среда, как обосновывает Р.М. Чумичева, обеспечивает постоянный контакт детей с предметами быта, костюмами и символикой разных народов через создание мини-музеев и этнографических уголков в группах. Наконец, партнёрство с семьёй, necessity которого подчёркивают Е.С. Бабунова и О.Л. Князева, реализуется через совместные мастер-классы, клубы и творческие проекты, являясь необходимым условием для формирования у детей устойчивых этнокультурных ценностей.

Региональный опыт Краснодарского края.

Краснодарский край отличается высоким уровнем этнического многообразия, что обуславливает необходимость внедрения практик поликультурного воспитания в образовательный процесс. Ярким примером такой работы является опыт сочинского детского сада № 118 «Исток». В учреждении реализуется программа «Дошколятам об этномире народов Причерноморья Кубани», охватывающая культуру русских, армян, адыгов и греков. Методическое обеспечение программы включает широкий спектр материалов: от конспектов занятий до интерактивных пособий. Ключевыми педагогическими приемами здесь выступают сравнительный анализ культур (поиск общего при сохранении уникальности) и привлечение носителей традиций — представителей старшего поколения семей воспитанников. Систематизация подходов представлена в авторской «Энциклопедии педагогических технологий», включающей игровые, проектные и коммуникативные методы. В свою очередь, педагоги детского сада № 26 станицы Медведовской делают акцент на народной педагогике как фундаменте нравственного воспитания, подчеркивая, что обращение к истокам помогает детям лучше понимать друг друга и формирует прочную этическую базу.

Факторы результативности этнопедагогического подхода в поликультурном образовании

Теоретический и практический анализ позволил определить ключевые детерминанты, повышающие эффективность этнопедагогической работы:

1. Системный подход. Этнопедагогика не должна ограничиваться эпизодическими акциями. Необходима комплексная модель, объединяющая целеполагание, содержание, методику реализации и систему мониторинга, что позволит сформировать у детей целостную картину мира.

2. Этнокультурная развивающая среда. Пространство группы должно быть насыщено материалами, отражающими быт, историю и традиции разных народов (литература, игры, предметы декоративно-прикладного искусства, краеведческие уголки).

3. Профессиональная компетентность педагога. Воспитатель должен обладать развитой поликультурной грамотностью, включающей глубокие знания, эмпатию и практические навыки. Важна постоянная методическая поддержка: от консультаций до обмена опытом и разбора кейсов.

4. Междисциплинарная интеграция. Этнокультурный контент не должен быть изолированным; он органично вплетается во все направления развития ребенка — от речевого до физического.

5. Социальное партнерство. Вовлечение семей и взаимодействие с профильными учреждениями (музеями, библиотеками) позволяют сделать процесс приобщения к культуре более глубоким и аутентичным.

Этнопедагогический инструментарий обладает значительным педагогическим ресурсом, актуальным для системы современного дошкольного образования. Использование фольклора, традиций, народных промыслов и праздничной культуры позволяет эффективно транслировать идеи поликультурного воспитания, делая их доступными для восприятия детьми дошкольного возраста. Формирование у старших дошкольников уважительного отношения к этническому многообразию происходит через осознание как уникальности собственной культуры, так и общности с другими народами.

Практика образовательных организаций Краснодарского края доказывает, что этнопедагогика эффективна лишь при условии системного подхода, интегрирующего образовательную среду, профессиональную компетентность педагогов и

активное участие семьи. Результатом такой работы становится развитие у детей навыков межкультурной коммуникации и гражданской идентичности. Дальнейшее развитие направления требует перехода от пассивного информирования к технологиям «проживания» этнокультурного опыта, а также обновления методической базы и программ подготовки педагогических кадров.

Список литературы

1. Волков Г. Н. Этнопедагогика. — М.: Academia, 2017. — 320 с.
2. Джуринский А. Н. Поликультурное воспитание: сущность и перспективы развития // Педагогика. — 2002. — № 10. — С. 93–104.
3. Коджаспирова Г. М. Педагогический словарь. — М.: Академия, 2005. — 176 с.
4. Боровиков Л. Поликультурное воспитание и развитие // Воспитание дошкольников. — 2012. — № 4.
5. Бабунова Е. С. Этнокультурное образование дошкольников. — Челябинск: Изд-во ЧГПУ, 2011. — 220 с.
6. Козлова С. А. Патриотическое воспитание дошкольников // Дошкольное воспитание. — 2010. — № 1. — С. 10–15.
7. Этнопедагогическая деятельность дошкольных образовательных учреждений в поликультурных регионах России // Научно-методический электронный журнал «Концепт». — 2014. — № S14.
8. Этнопедагогические идеи в патриотическом воспитании детей дошкольного возраста в поликультурной среде // Современные наукоёмкие технологии. — 2018. — № 2.

Роль родителей в формировании культуры поведения детей дошкольного возраста

Мадикцова Светлана Александровна
воспитатель
МБДОУ ДС № 5 «Чайка» с. Кривенковское
МО Туапсинский муниципальный округ

УДК 373.2

Аннотация. Статья посвящена роли родителей в формировании культуры поведения дошкольников. Важным условием эффективного воспитания выступает единство семьи и детского сада — согласованность требований и совместная работа через памятки, рекомендации и подбор развивающих материалов. В статье обозначены возрастные ориентиры по освоению поведенческих навыков, а также раскрыты правила поведения в разных жизненных ситуациях.

Ключевые слова: культура поведения, дошкольное воспитание, роль родителей, нравственное развитие, единство семьи и детского сада.

Дошкольное детство является важнейшим периодом в нравственном становлении формирующейся личности. Происходит приобщение ребёнка к культуре, к общечеловеческим ценностям. Одним из направлений

в нравственном воспитании ребёнка является воспитание культуры поведения.

В статье Н. Г. Марковой «Воспитание нравственных привычек и культуры поведения школьников» подчёркивается

исключительная значимость родительского примера в становлении личности ребёнка. Автор отмечает, что дети — гордость родителей, для которых дорого и мило в них буквально всё. При этом истинная привлекательность ребёнка раскрывается не столько во внешней красоте, сколько в его поведении, манере держаться и общей культуре общения.

Ребёнок, подобно губке, впитывает модели поведения, демонстрируемые близкими: именно родители становятся для него первыми и наиболее авторитетными образцами для подражания. Именно в семье ребёнок получает базовые представления о добре и зле, усваивает нормы нравственности и осваивает первые трудовые навыки.

Формирование культуры поведения напрямую обусловлено уровнем нравственной культуры самих родителей, их убеждениями, жизненными ориентирами, опытом социального взаимодействия, а также устоявшимися семейными традициями и принятыми в доме нормами. Существенное влияние оказывает и повседневный пример взрослых — от внешнего облика и тона речи до конкретных поступков, суждений и отношения к окружающим: вежливость, спокойствие, справедливость в общении становятся для ребёнка практическими ориентирами в выстраивании собственных социальных связей.

Воспитание у детей культуры поведения, как любое воспитательное действие, требует от взрослых педагогических усилий. Надо помнить, что ребенок еще не знает правил, поэтому ему необходимо подробно и не один раз объяснить. И при этом учитывать, что маленький ребенок очень эмоционален, формировать у него положительное отношение к правилам. Это можно сделать с помощью бесед, чтением маленьких рассказов, где герои ведут себя неправильно (например, «Г.Х. Андерсена «Гадкий утенок», Б. Заходер

«Серая звездочка», Н. Носов «Карасик» и обсуждением прочитанного.)

Конечно, самое главное, самим родителям вести себя правильно. Тогда ребенок и будет подражать правильному поведению.

Какие же необходимы условия для воспитания этикета у детей:

Позитивный настрой (обращение по именам, похвала);

Пример взрослых (этому способствует создание доброжелательной, дружелюбной обстановки);

Важнейшее условие успешного воспитания — тесная связь детского сада с семьёй, предполагающая единство требований и согласованность подходов взрослых. Только при таком взаимодействии удастся выстроить последовательную линию формирования у ребёнка нужных привычек и моделей поведения.

Педагогическое воздействие строится на комплексе взаимодополняющих приёмов. Ключевую роль играет приучение к правильным действиям через наглядный образец: ребёнок осваивает нужное поведение, повторяя за взрослым. Закреплению навыка способствует систематическое упражнение — многократное воспроизведение определённых действий в привычных и новых ситуациях. При этом значимым ориентиром становится не только личный пример окружающих, но и образы из художественной литературы: поступки литературных героев помогают ребёнку осмыслить нравственные категории и соотнести их с реальной жизнью.

Важное место занимает разъяснительная работа: педагог не просто указывает, как следует поступить, а раскрывает смысл правила, объясняет, почему тот или иной поступок считается правильным или недопустимым. Естественным продолжением этого становится беседа, которая даёт ребёнку возможность высказать собственное мнение, поделиться

переживаниями и вместе с воспитателем прийти к осмысленному выводу.

Для поддержания положительной мотивации используется поощрение — искренняя похвала, подчёркивающая старания и успехи ребёнка. Параллельно создаются воспитывающие ситуации, позволяющие применить сформированный навык на практике и убедиться в его значимости. Наказание применяется исключительно редко и сводится к чёткому, но спокойному осуждению конкретного негативного поступка — без переноса оценки на личность ребёнка. Такой сбалансированный подход помогает формировать устойчивые нравственные привычки, опираясь на доверие и понимание.

Необходимо обучать, прежде всего, тому, что хотят видеть взрослые в детях.

А это: вежливость, деликатность, предупредительность, скромность.

Чтобы знать, что воспитывать, надо знать какие умения и навыки должен приобрести ребёнок к определённому возрасту. Об этом мы сообщаем родителям на собраниях и в индивидуальных рекомендательных беседах.

Умение и навыки детей к раннему дошкольному возрасту:

- Самостоятельно или после напоминания взрослого соблюдать элементарные правила поведения во время еды, умывания, уметь самостоятельно одеваться и раздеваться в определённой последовательности;

- Проявлять навыки опрятности (замечать беспорядок в одежде, устранять его при небольшой помощи взрослого);

- При небольшой помощи взрослых пользоваться носовым платком, полотенцем, расчёской, горшком;

- Уметь самостоятельно есть;

- Соблюдать правила элементарной вежливости (говорить «спасибо», «здравствуйте», «до свидания», «спокойной ночи» в семье и группе);

- Иметь представления об элементарных правилах поведения (не бегать, не кричать, выполнять просьбы взрослого);
- Проявлять отрицательное отношение к грубости, жадности.

Умение и навыки детей к старшему дошкольному возрасту:

- Должен бережно относиться к вещам, книгам, игрушкам, природе;

- Уметь подготавливать рабочие места (к играм, занятиям, труду);

- Планировать время и доводить начатое до конца;

- Наводить порядок на рабочем месте после занятий (убирать игрушки после игры);

- Мыть руки после трудовых поручений (вынос мусора, уборка пыли и т.д.);

- Уметь организовывать дела по интересам (воспитание привычки «быть занятым»).

Вот примеры, с какими правилами мы знакомим родителей на родительских собраниях и мессенджерах, групповых чатах.

Правила поведения за столом.

Если в семье за столом не принято есть из красиво сервированной посуды, то где, интересно, ребёнок научится красиво кушать. И совсем не обязательно ставить каждый день праздничный сервиз. Достаточно и повседневной посуды, главное — это культура сервировки. Ребёнок должен пользоваться всеми столовыми приборами, включая нож. Будет правильно, если он с детства будет пользоваться салфеткой — тканой или бумажной. Просто приучение к ним требует внимания родителей, а следовательно, дополнительного времени. Но это необходимо, поскольку красивое принятие пищи только одно из звеньев культурного человека.

Не нужно забывать о правилах поведения в общественном транспорте.

С детства ребёнок должен усвоить, что сидеть в транспорте ему абсолютно не

обязательно, а наоборот, если он сидит, а взрослый над ним стоит, надо встать и уступить место.

Следующее правило касается поведения ребёнка в различных общественных местах (театр, музей, выставка). Необходимо научить его не трогать ничего руками, не входить с мороженым, соком. Быть внимательным и слушать экскурсовода.

Немаловажное правило поведения ребёнка в доме, когда приходят гости. Это особая атмосфера и требует особого решения. Кажется, сидение ребёнка за общим столом нецелесообразно ни для него, ни для взрослых людей. Особенно, если на столе стоит алкоголь. Если детей несколько, можно накрыть отдельный красиво сервированный стол. Если правильно подготовиться, то застолье обоих столов будет органичным.

Для лучшего достижения цели мы раздаём родителям памятки и буклетики с правилами вежливого человека, как правильно вести себя за столом, рекомендации по воспитанию культуры поведения, рекомендуем литературу для совместного прочтения, загадки, игры. (А. Гайдар «Чук и Гек», Н.Носов «Незнайка и его друзья», Л. Васильева-Гангнус «Азбука вежливости», русская народная сказка «Заяц-хвостун». Дидактические игры: «Хорошо или плохо», «Эмоции», «Вежливые слова», «Подарок на всех».)

Дети — отражение своих родителей. Их привлекательность заключается не только во внешности, но и в манерах, умении вести себя в обществе. Малыш копирует поведение близких, поэтому именно родители закладывают первые представления о добре и зле, нравственных нормах и трудовых навыках. Уровень моральной культуры взрослых, их жизненные

ориентиры, семейные традиции и стиль общения напрямую влияют на поведение ребенка.

Воспитание культуры поведения проходит успешно, если родители и педагоги находят общий язык в обучении детей и осуществляют единые требования к поведению детей.

Список литературы

1. Антонова Т., Волкова Е., Мишина Н. Проблемы и поиск современных форм сотрудничества педагогов детского сада с семьей ребенка // Дошкольное воспитание, 2009. № 6.
2. Зверев О.Л., Коротов Т.В. Общение педагога с родителями в ДОУ. М., 2010.
3. Козлов А.В., Демемулина Р.П. Работа ДОУ с семьей, М., 2009.
4. Нравственно-эстетическое воспитание ребёнка в детском саду. // Ветлугина Н.А., Казакова Т.Г. и др.; Под. ред. Ветлугиной Н.А., 2007.
5. Осипова Л.Е. Работа детского сада с семьей. — М.: Издательство Скрипторий 2008.
6. Петрова В.И., Стульник Т.Д. Нравственное воспитание в детском саду: Программа и методические рекомендации: Для занятий с детьми 2-7 лет (под ред. Комаровой Т.С., Гербовой В.В.). — М.: Мозаика-Синтез, 2006.
7. Петерина С.В., Воспитание культуры поведения у детей дошкольного возраста. - М. - 1986.
8. Семеновских Т.В. Механизмы формирования мотивов этического поведения у дошкольников // Программы "Научные и научно-педагогические кадры инновационной России" на 2009-2013 годы.

Применение метода проектов на уроках математики в 10 классе как средство развития исследовательских компетенций учащихся

Овечко Виктория Сергеевна
учитель математики

МБОУ СОШ № 18 муниципального образования Темрюкский район

УДК 373.512:372.851

Аннотация: В статье рассматривается специфика применения метода проектов на уроках математики в 10 классе. Автор анализирует дидактический потенциал проектной деятельности в старшей школе при изучении сложных тем алгебры и стереометрии. В работе приведены примеры прикладных и исследовательских проектов, направленных на интеграцию теории с практикой и развитие аналитического мышления учащихся.

Ключевые слова: метод проектов, 10 класс, стереометрия, прикладная математика, исследовательская деятельность старшеклассников, ФГОС.

Старшая ступень школы (10–11 классы) требует от учителя математики качественного изменения подходов к обучению. В 10 классе учебный материал усложняется: школьники начинают изучать основы математического анализа в алгебре и переходят к пространственному мышлению в стереометрии. В то же время, согласно требованиям ФГОС, ведущей деятельностью старшеклассников становится учебно-исследовательская.

Метод проектов в 10 классе — педагогическая технология, интегрирующая теорию и практику и формирующая метапредметные компетенции. Она помогает преодолеть абстрактность математических понятий за счёт их операционализации: учащиеся переводят формальные конструкции в прикладные модели, визуализируют зависимости и интерпретируют результаты в конкретном контексте. При этом развиваются навыки самостоятельного исследования, востребованные в

вузе и необходимые для итогового индивидуального проекта.

Термин «проект» в научной среде трактуется по-разному: например, по определению Е. С. Полат, это способ достижения дидактической цели через детальную проработку проблемы, завершающийся осязаемым продуктом. Истоки подхода связаны с прагматической педагогикой Дж. Дьюи и дальнейшей разработкой У. Килпатриком; в отечественной традиции метод осмысливается в русле развивающего обучения (В. В. Давыдов) и деятельностного подхода (А. Н. Леонтьев, П. Я. Гальперин). В школьном обучении он служит инструментом интеграции знаний, формирования исследовательских умений и преодоления абстрактности учебного материала за счёт его привязки к конкретной задаче.

Опора на концепцию развивающего обучения В. В. Давыдова позволяет учащимся осмысливать математические абстракции как инструменты моделирования, а деятельностный подход (А. Н. Леонтьев, П. Я. Гальперин) обеспечивает поэтапное становление исследовательских умений — от постановки проблемы и выдвижения гипотезы до верификации выводов и рефлексии ограничений модели. Так проектная работа приобретает системный характер, целенаправленно формируя исследовательскую культуру старшеклассников и выполняя пропедевтическую функцию для академической адаптации в вузе.

Особенности проектирования в старшей школе

Так как изучение математики в 10 классе выходит на совершенно новый

уровень, и ученики часто задаются вопросом о том, чем в реальной жизни может пригодиться математика, то именно за счёт введения проектной деятельности можно показать ребятам, как в реальной жизни применяются математические знания. Проектная деятельность десятиклассников имеет принципиальные отличия от работы в средних классах:

- Высокая автономность: ученики самостоятельно планируют этапы, учитель выступает лишь в роли тьютора и консультанта.

- Межпредметная интеграция: проекты связывают математический аппарат с физикой, экономикой, информатикой и архитектурой.

- Профессиональная направленность: темы часто соотносятся с будущим профилем обучения (инженерный, IT, социально-экономический).

В рамках курсов «Алгебра и начала математического анализа» и «Геометрия» в 10 классе эффективно реализуются следующие виды проектов:

1. Проект «Архитектура в пространстве: стереометрия современных сооружений»

Раздел предмета: Стереометрия (Параллельность и перпендикулярность в пространстве, Многогранники).

Проблема: Как законы геометрии обеспечивают устойчивость и эстетику нестандартных архитектурных объектов?

Деятельность учащихся: Исследование конструкций (например, геодезических куполов, вантовых мостов, зданий в стиле хай-тек). Ученики анализируют взаимное расположение прямых и плоскостей в элементах зданий, проводят расчеты объемов и площадей поверхностей сложных конструкций.

Продукт: Виртуальная 3D-модель объекта в программе GeoGebra или макет с математическим обоснованием его прочности.

2. Проект «Оптимизация в действии: поиск экстремумов в экономике»

Раздел предмета: Алгебра и начала анализа (Производная и ее применение).

Проблема: Как с помощью математики минимизировать затраты и максимизировать прибыль предприятия?

Деятельность учащихся: Анализ прикладных задач на нахождение наибольшего и наименьшего значения функции. Учащиеся моделируют производственные процессы, составляют целевую функцию (например, зависимости себестоимости от объема выпуска) и находят оптимальные параметры с помощью производной.

Продукт: Экономический мини-бизнес-план с математическими расчетами. Данная работа напрямую помогает в освоении сложных профильных задач ЕГЭ.

3. Проект «Математика живых систем: исследование функциональных зависимостей»

Раздел предмета: Алгебра и начала анализа (Степенная и показательная функции).

Проблема: Каким законам подчиняется рост популяций, распространение вирусов или накопление сложных процентов?

Деятельность учащихся: Сбор и анализ статистических данных, построение графиков в Excel, подбор аналитической формулы функции, которая наиболее точно отражает реальный процесс.

Продукт: Электронная модель-прогноз, демонстрирующая динамику процесса при изменении начальных условий.

Для эффективной организации работы учеников в течение учебного года я использую следующий алгоритм:

1. Сентябрь – октябрь (Организационный): Ребята выбирают темы, формулируют гипотезы, определяют структуру и практическую значимость.

2. Ноябрь – январь (Исследовательский): Учащиеся занимаются сбором данных, проведением математических

расчетов, моделированием, работой в цифровых средах.

3. Февраль (Оформительский): Выполняем анализ результатов, составляем пояснительную записку и подготавливаем демонстрационные материалы.

4. Март – апрель (Презентационный): Ученики публично защищают на школьной научно-практической конференции свои проекты.

Применение метода проектов в 10 классе позволяет сместить фокус с пассивного заучивания формул на понимание их фундаментальной роли в практической деятельности. Интеграция проектных технологий в учебный процесс повышает внутреннюю мотивацию к изучению предмета, развивает системное мышление старшеклассников и формирует базу для их успешной самореализации в будущей профессиональной деятельности.

Литература

1. Белобородова, М. Е. Проектная деятельность старшеклассников при изучении математики в условиях реализации ФГОС СОО / М. Е. Белобородова. // Педагогическое образование в России. — 2021. — № 4. — С. 112–118.

2. Гузеев, В. В. Развитие образовательной технологии: от приема к методу,

от метода к системе проектов / В. В. Гузеев. — Москва : Знание, 2018. — 144 с.

3. Далингер, В. А. Организация учебно-исследовательской деятельности учащихся в процессе обучения математике / В. А. Далингер. // Вестник Омского государственного педагогического университета. — 2019. — № 2 (23). — С. 98–103.

4. Полат, Е. С. Современные педагогические и информационные технологии в системе образования : учебное пособие для студентов высших учебных заведений / Е. С. Полат, М. Ю. Бухаркина. — 3-е изд., стер. — Москва : Академия, 2020. — 368 с.

5. Селевко, Г. К. Энциклопедия образовательных технологий : в 2 т. Т. 1 / Г. К. Селевко. — Москва : НИИ школьных технологий, 2019. — 816 с.

6. Федотова, А. В. Методика проблемного обучения на уроках математики / А. В. Федотова. // Мудрец. Педагогический навигатор. — 2025. — № 6. — С. 8–10.

7. Шапиро, И. М. Использование прикладных задач для повышения мотивации обучения математике в старших классах / И. М. Шапиро. — Санкт-Петербург : Просвещение, 2022. — 112 с.

Интеграция духовно-нравственного воспитания и иноязычной коммуникации во внеурочной деятельности подростков (на примере внеклассного мероприятия «Тысяча поводов для радости»)

Жук Марина Евгеньевна
учитель

Муниципальное автономное общеобразовательное учреждение средняя общеобразовательная школа № 23 им. В.И. Георгиева муниципального образования город Новороссийск

УДК 37.034:372.881.111.1

Аннотация: В статье представлен практический опыт реализации духовно-нравственного направления «Час

духовности» в основной школе. Автор описывает методику проведения интегрированного внеклассного занятия с использованием английского языка,

направленного на трансформацию ценностных ориентиров современных подростков. Особое внимание уделено использованию авторской рабочей тетради-брошюры как главного дидактического инструмента, способствующего преодолению языкового барьера и смещению фокуса учащихся с материальных ценностей на духовные.

Ключевые слова: духовно-нравственное воспитание, межпредметная интеграция, английский язык, подростки, внеурочная деятельность, ценностные ориентиры.

Подростковый возраст традиционно является периодом глубоких внутренних трансформаций, поиска идентичности и формирования системы ценностей. Современные подростки (поколение «альфа» и поздние «зумеры») развиваются в условиях тотальной цифровизации, где виртуальное общение в социальных сетях зачастую замещает реальный социальный и эмоциональный опыт. По мнению Э. Тоффлера и К. Г. Фрумкина, психологической особенностью данного поколения выступает клиповое мышление. Как отмечает Е. В. Карпова, этому сопутствуют быстрая утомляемость от монотонной деятельности, а вслед за ней — сужение смысловых ориентиров, пассивность и снижение общей учебной мотивации.

Значимый вклад в понимание подросткового возраста внесли учёные: Л. С. Выготский (роль социальной среды и зоны ближайшего развития), Д. Б. Эльконин (возрастная периодизация и ведущая деятельность), И. С. Кон (психология идентичности и самосознания подростков), А. В. Петровский (концепция развития личности в группах и референтных отношениях). Их работы позволяют учитывать возрастные и социокультурные особенности современных подростков при построении образовательных и воспитательных практик.

Для преодоления этих деструктивных тенденций, духовного обогащения и гармоничного развития личности учащихся в нашей образовательной организации реализуется направление «Час духовности». В данной статье представлен опыт разработки и проведения интегрированного внеклассного мероприятия «Тысяча поводов для радости» М. Е. Жук.

Новизна подхода заключается в межпредметной интеграции духовно-нравственного компонента с английским языком. Иностранный язык в данном контексте выполняет вспомогательную, фасилирующую функцию. Он выступает инструментом, который помогает учащимся через семантический контраст глубже осознать лингвистическое богатство родного русского языка, а игровая форма снижает страх ошибки и ликвидирует языковой барьер.

Центральным элементом методического комплекса стала авторская рабочая тетрадь-брошюра М. Е. Жук, разработанная для каждого обучающегося. Её духовно-нравственное содержание опирается на методическое пособие «Кубань. Традиция. Культура» из серии «Вера. Надежда. Любовь» (пособие «Надежда»).

Ресурсное обеспечение включает индивидуальные авторские рабочие тетради-брошюры, канцелярские принадлежности (цветные карандаши, ножницы, клей-карандаш), двуязычные русско-английские словари, а также мультимедийное оборудование и презентационное сопровождение.

Структура и сценарный ход интегрированного занятия

Разработанное занятие имеет линейно-дискретную структуру, где каждый этап логически вытекает из предыдущего, постепенно углубляя философский контекст темы.

1. Организационно-мотивационный этап (Задание 1). Включение учащихся в активную мыслительную

деятельность происходит через разгадывание англоязычного лингвистического ребуса. Дети самостоятельно декодируют, переводят ключевые понятия и формулируют тему встречи на русском языке: «Тысяча поводов для радости».

2. Интерактивная техника «Калейдоскоп радости» (Задание 2). Этап

2. Take as many pieces of paper as you need, write small or big joys that make your happy day and good mood:



3. Divide the words from Ex. 2 into two groups:

short-term joy	long-term joy

4. You see some Russian synonyms of word «joy». Translate them into English and find your own words. What words haven't translation?

Праздник		Упоение	
Удовольствие		Потеха	
Восторг		Отрада	
Торжество		Жизнерадостность	
Наслаждение		Услада	
Веселье		Счастье	
Забавы			
Ликование			
Утеха			

Рисунок 1 - Интерактивная техника «Калейдоскоп радости»

3. Аналитическая классификация (Задание 3). Введение понятий «*краткосрочная*» (*сиюминутная*) и «*долгосрочная*» (*глубокая*) радость. Ученики распределяют свои стикеры по двум колонкам, осуществляя первичный ментальный анализ структуры собственных ценностей.

4. Лингвистический сравнительный анализ (Задание 4). Расширение лексического запаса через синонимический ряд слова «*радость*». Сопоставляя русские синонимы с английскими эквивалентами, подростки эмпирически убеждаются в семантическом богатстве, гибкости и многогранности родного русского языка.

5. Динамическая пауза (Когнитивная разгрузка). Смена деятельности реализована через выполнение интерактивных мини-заданий в брошюре (прохождение графического лабиринта, поиск

актуализации личного опыта. С помощью разноцветных стикеров учащиеся фиксируют моменты, приносящие им радость. Названия этих денотатов записываются на русском языке и переводятся на английский с использованием словарей, что развивает навыки академической автономии.

отличий), что стимулирует концентрацию внимания.

6. Духовно-нравственный компонент: Житие Серафима Саровского (Задание 5). Смысловое ядро занятия. После просмотра медиапрезентации о преподобном старце учащиеся анализируют фрагменты его жития и историй исцелений. Творческое задание — подбор заголовка к историям на английском языке. Педагогический акцент переносится на то, что истинное счастье исцелившихся заключалось в возвращении базовых возможностей (видеть, ходить, слышать). Это подводит подростков к осознанию ценности обыденных, на первый взгляд, вещей.

7. Работа с притчей «Истинные радости жизни» (Задания 6–7). Анализ художественного текста, где материальным благам противопоставляется созерцательная радость мальчика, замечающего

красоту природы. Школьники выписывают, переводят и ранжируют эти «маленькие радости», приходя к выводу об их неисчерпаемости.

8. Философский диспут и ценностное самоопределение (Задание 8). Обсуждение цитаты Ю. Домбровского о том, что «радость выкроена по его мерке». Живой диалог позволяет подросткам отразировать деструктивность чувства зависти и осознать уникальность собственного жизненного пути.

9. Рефлексивно-оценочный этап (Техника «Круг истинной радости»).

Композиционный возврат к механике второго этапа. Учащиеся вырезают и наклеивают листочки с личными поводами для радости вокруг центрального символа. При этом наблюдается качественная динамика: из финальных списков полностью исчезают гаджеты и материальные объекты, уступая место семейным ценностям, дружбе и эстетике природы.

10. Пролонгированный эффект. Интегрированная в финал тетради настольная игра позволяет перенести опыт внеурочной деятельности в пространство семейного воспитания.

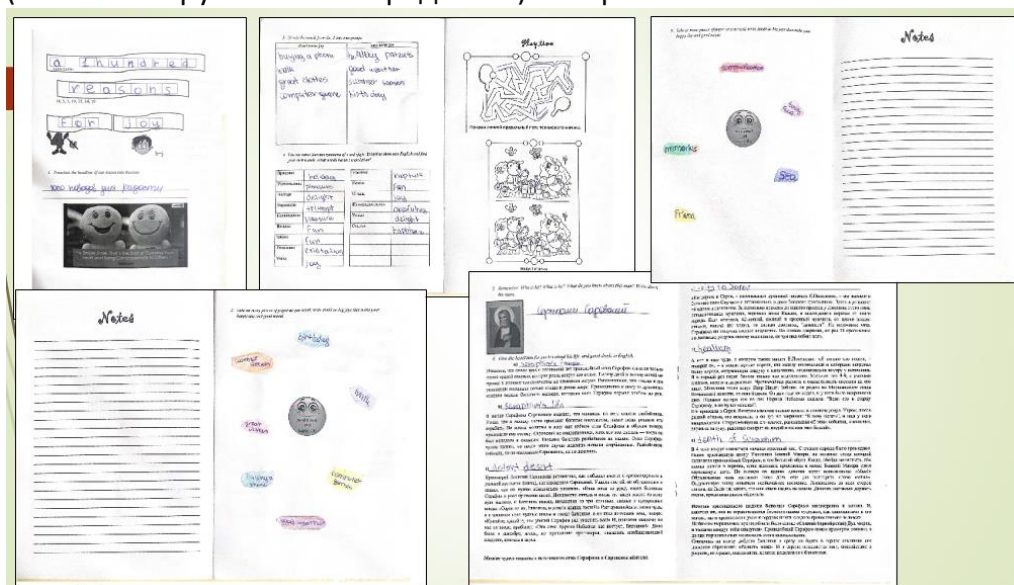


Рисунок 2 - Интегрированная в финал тетради настольная игра

Реализация данного внеклассного мероприятия продемонстрировала высокую педагогическую и методическую эффективность. Межпредметная интеграция позволила решить комплекс задач:

- Образовательные: активизация лексики английского языка, развитие навыков работы со словарем и текстом, преодоление психологического барьера при говорении.

- Воспитательные (личностные): качественная трансформация ценностных ориентиров подростков. Изменение содержания рефлексивных кругов «истинной радости» наглядно доказало смещение фокуса учащихся с материально-потребительского на духовно-нравственное

и эстетическое восприятие действительности.

Главным критерием успешности занятия стала не только высокая активность детей на интерактивных этапах, но и глубокая рефлексивная задумчивость в финале, что свидетельствует о запуске внутренних процессов самоанализа и личностного роста учащихся.

Литература:

1. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования.

2. Методическое пособие «Кубань. Традиция. Культура» (серия «Вера. Надежда. Любовь», пособие «Надежда»).

3. Домбровский Ю. О. Хранитель древностей: Романы. — М.: Известия, 1989.

Сказкотерапия как педагогический инструмент развития эмоционального интеллекта у дошкольников

Кирпанёва Валентина Александровна
воспитатель

МБДОУ МО г. Краснодар «Центр – детский сад № 173» г. Краснодар

УДК 373.2

Аннотация. В статье раскрыт потенциал сказкотерапии как инструмента развития эмоционального интеллекта и личности дошкольников. Описаны её направления: формирование эмоционального интеллекта, развитие социальных и когнитивных навыков. Рассмотрен механизм воздействия сказки (отождествление с героем, проживание опыта, моделирование ситуаций) и терапевтический эффект (коррекция поведения, снижение тревожности, формирование ценностей). Представлена возрастная динамика применения сказкотерапии для детей 3–7 лет. Систематизированы техники рассказывания и методические приёмы, выделены уровни понимания сказки дошкольниками. Приведены рекомендации для педагогов.

Ключевые слова: терапевтические сказки, эмоциональный интеллект, социальные навыки, развитие речи, модель поведения.

Цель статьи – раскрыть возможности сказкотерапии как педагогического инструмента развития эмоционального интеллекта у дошкольников. Также систематизировать методические подходы к её применению в образовательном процессе дошкольного учреждения для комплексного развития личности ребёнка, мягкой психокоррекции и формирования

социальных, когнитивных и коммуникативных навыков.

Сказка — это больше, чем просто история: она обладает выраженным психологическим потенциалом и выступает как культурно обусловленный механизм когнитивно-эмоционального развития ребёнка. С точки зрения возрастной психологии, сказка представляет собой естественное средство познания мира и одновременно — безопасное символическое пространство для проживания и рефлексии эмоций. Метафоричность сказочного нарратива позволяет ребёнку опосредованно, через действия и выборы сказочных героев, находить варианты решения проблемных ситуаций, осваивая социально приемлемые модели поведения без прямого дидактического давления.

Сказкотерапия как целенаправленное использование этого потенциала зарекомендовала себя как эффективный инструмент мягкой психокоррекции и развития эмоционального интеллекта у детей дошкольного возраста. В русле культурно-исторической теории Л. С. Выготского сказка выступает носителем общественно выработанных способов осмысления опыта, а в логике деятельностного подхода (А. Н. Леонтьев) — средством интериоризации социальных норм через сюжетно-ролевое моделирование. С позиций теории привязанности Дж. Боулби, сказочный нарратив способствует

формированию чувства безопасности и предсказуемости среды, что создаёт оптимальные условия для эмоциональной регуляции. Кроме того, опора на архетипические структуры (К. Г. Юнг) обеспечивает узнаваемость и глубинную релевантность сказочных сюжетов для детского сознания.

По определению Т. Д. Зинкевич-Евстигнеевой, сказкотерапия — это психологический метод, который опирается на сказочную форму, чтобы способствовать интеграции личности, раскрывать творческие способности, расширять сознание и совершенствовать взаимодействие человека с окружающим миром.

Сказка является эффективным инструментом мягкой психокоррекции. Что мы развивать при помощи сказкотерапии? В первую очередь это эмоциональный интеллект. Сказкотерапия — направление, использующее этот потенциал целенаправленно — зарекомендовала себя как эффективный инструмент мягкой психокоррекции и развития эмоционального интеллекта у детей дошкольного возраста.

Через сказки дети учатся распознавать чувства, сопереживать, развивать навыки саморегуляции, принимать разные эмоции.

Также через сказкотерапию формируются социальные навыки: модель поведения, умение разрешать конфликты, освоение правил взаимодействия, работа в коллективе и команде.

Сказкотерапия помогает развивать у дошкольников когнитивные навыки, логическое мышление, понимание причинно-следственных связей, креативность и воображение, коммуникативные компетенции, развитие речи, умение слушать и рассказывать истории, строить диалоги.

Такие сказки несут терапевтический потенциал для детей. Происходит работа с типичными проблемами: страхами, неуверенностью, агрессией, адаптационными сложностями. У сказкотерапии имеется

механизм психологического воздействия. Сказка помогает выстроить ребенку отождествление себя с героем сказки. Ребенок проживает эмоциональный опыт. В сказке происходит моделирование ситуации и идет при этом же бессознательное обучение.

Существует ряд практических преимуществ, которые дает ребенку сказкотерапия:

- Помогает мягко корректировать поведение;
- Развивать эмпатию;
- Формировать ценности;
- Снижать тревожность

Если говорить про возрастную динамику, то в 3-4 года, например, это простые сюжеты, яркие образы, эмоциональное заражение. Для детей 5-6 лет мы уже усложняем сюжет, анализируем поступки, выстраиваем и проходим нравственные уроки. В 6-7 лет глубокий смысл несет сюжет сказки. Дети делают самостоятельные выводы, происходит творческая интерпретация.

Если исходить из методических рекомендаций, то сказки в первую очередь должны соответствовать возрасту дошкольника. Через сказки должен проходить эмоциональный контакт. Педагоги должны читать их детям с эмоциональной окраской. Можно подключать театрализацию. Также необходимо быть в позитивном настроении. Дети чутко чувствуют настроение педагога при прочтении сказки.

В результате сказкотерапии ребенок получает:

- Психологическую безопасность;
- Эффективные инструменты самопознания;
- Модель поведения на примере сказочного героя.
- Эмоциональную поддержку.

Важно для педагога помнить, что каждая сказка — это маленькое путешествие в мир возможностей исследования

себя и других. Необходимо педагогу слушать, читать и обсуждать вместе с детьми, проявлять эмпатию при прочтении. Также создавать атмосферу доверия. Настоящее волшебство происходит не в книге, а в глазах детей при прочтении сказки, и задача педагога состоит в том, чтобы это волшебство сохранить и направить на развитие ребёнка.

Для педагога важно помнить, что терапевтические сказки надо правильно рассказывать. Существует ряд техник инстанционного рассказывания:

- Голосовые модуляции (тихо для таинственных моментов, громко для кульминаций, медленно при описании или быстро для описания действий);
- Невербальная коммуникация (мика героев, жесты, телодвижения, смена позы героя);
- Техника вопрошания (проблемные вопросы при обсуждении сюжета сказки);
- Анализ эмоциональный (настроение и чувства сказочных героев);
- Творческий аспект (придумать продолжение истории).

У детей существуют разные уровни понимания сказки:

- Поверхностный. Ребенок понимает основной смысл сюжета сказки
- Эмоциональный. Педагог и дети проговаривают чувства героев
- Смысловой. Дети понимают, что в сказке есть подтекст
- Личный. Дети видят связь с собственным опытом.

Методические приемы при сказкотерапии:

- Остановка повествования в интригующий момент;
- Незаконченное повествование;
- Провокационные вопросы;
- Включение детей в сюжет;
- Эмоциональное погружение (создание интриги, элемент неожиданности, контакт глаз при прочтении);

- Паузы для создания напряженного момента

- Дать возможность детям договорить предложение за педагогом;
- Возможность озвучить сказочного героя.

Таким образом важно помнить, что сказкотерапия дает психологический аспект, что является самым важным моментом. Терапевтические сказки развивают детское воображение, эмоциональный интеллект, социальные навыки, закрепляют правильные ценности, и всё это через форму, которая для ребёнка естественна и привлекательна.

Список литературы:

1. Соколов Д. Ю. Сказкотерапия: терапевтические сказки, психологические игры для детей. - М.: ФОРУМ, 2021
2. Зинкевич-Евстигнеева Т. Д. Основы сказкотерапии: учебно-методическое пособие. - СПб.: Речь, 2020.
3. Вачков И. В. Сказкотерапия: развитие самосознания через сказку. — М.: Ось-89, 2019
4. Фёдорова Е. Г. Сказкотерапия как средство развития эмоционального интеллекта у детей дошкольного возраста // Дошкольное воспитание. — 2022. — № 4.
5. Ковалёва Н. В. Сказкотерапия в работе с детьми дошкольного возраста: методические рекомендации. — М.: Аркти, 2021.
6. Ефимкина Р. П. Детская психология: сказкотерапия и эмоциональное развитие дошкольников. — Новосибирск: НГУ, 2020.
7. Блинова Г. И. Развитие эмоционального интеллекта дошкольников через сказку: практическое пособие для педагогов и психологов. — М.: Сфера, 2022.
8. Сакович Н. Е. Технология сказкотерапии в работе с дошкольниками

// Психолог в детском саду. — 2021. — № 2. — С. 14–22

9. Сказкотерапия как одна из эффективных здоровьесберегающих технологий с детьми ОНР 5–6 лет // Мудрец. Педагогический навигатор : всероссийский научно-практический

образовательный журнал. — Туапсе, 2026. — № 3. — URL: <https://мудрец24.рф/> (дата обращения: 22.09.2026).

10. Гаврилова Т. П. Эмоциональный интеллект и условия его развития у детей дошкольного возраста // Педагогическое образование и наука. — 2023.

Сенсорная интеграция и творчество: практический опыт использования нетрадиционных техник изобразительной деятельности в работе с детьми дошкольного возраста с ограниченными возможностями здоровья

Болотова Екатерина Анатольевна
воспитатель
МБДОУ ДСКВ № 22 г. Ейска МО Ейский район

УДК 376.1

Аннотация. В статье описан опыт работы с 24 дошкольниками 5–7 лет с задержкой психического развития и тяжёлыми нарушениями речи, у которых стандартные дидактические упражнения не давали переноса сенсорных навыков в реальную деятельность. Автор предлагает встраивать сенсорную интеграцию в занятия изобразительной деятельностью через пять принципов («сенсорная избыточность», «доступность без упрощения», «безоценочность процесса», «вербализация ощущений», «перенос») и четырёхфазную модель занятия («сенсорный круг»). Приведены таблицы сенсорных профилей техник и динамики развития за учебный год, протокол занятия, три клинических случая. Показано, что наиболее выраженный рост наблюдается по показателям инициативы в выборе материала (с 0,4 до 1,4 у детей с ЗПР) и вербализации ощущений (с 0,3 до 1,1).

Ключевые слова: сенсорная интеграция, дети с ОВЗ, дошкольный возраст, нетрадиционные техники рисования, изобразительная деятельность, коррекционная педагогика, арт-педагогика,

сенсорное развитие, задержка психического развития, тяжёлые нарушения речи.

За последние пять лет в группах компенсирующей направленности, где я работаю, заметно изменился состав детей. Всё чаще встречаются дошкольники, у которых при сохранном зрении и слухе страдает обработка сенсорных сигналов: одни не переносят прикосновение к мокрому песку, другие, наоборот, тянут в рот всё, что попадает под руку. Стандартные упражнения на различение цвета и формы, которые я использовала раньше, давали результат «здесь и сейчас»: на занятии ребёнок правильно называл красный и синий, но на прогулке не мог выбрать куртку нужного цвета. Навык не переносился.

Это наблюдение заставило меня пересмотреть подход. Я обратилась к теории сенсорной интеграции Э. Джин Айрес и к работам отечественных дефектологов, но главное — начала экспериментировать с изобразительной деятельностью. Рисование оказалось той деятельностью, где сенсорный опыт возникает естественно: краска ложится на ладонь, песок сыплется между пальцами, вода в лотке для эбру

холодит руки. Ребёнку не нужно «учиться воспринимать» — он воспринимает, потому что действует.

Актуальность темы я вижу не в общих словах о росте числа детей с ОВЗ, а в конкретном противоречии: ФГОС ДО и ФАОП ДО требуют сенсорного развития, но не предлагают механизмов, которые обеспечивали бы перенос сенсорных навыков в повседневную жизнь. Педагоги вынуждены искать эти механизмы самостоятельно, часто без дополнительного оборудования и без поддержки узких специалистов.

Научная новизна работы состоит в том, что я не просто соединила сенсорную интеграцию и изобразительную деятельность, а разработала конкретные инструменты: пять авторских принципов, четырёхфазную модель занятия, три группы критериев оценки. Эти инструменты проверены на 24 детях в течение учебного года и могут быть воспроизведены другими педагогами.

Теоретическая значимость — в уточнении понятия «сенсорная интеграция» применительно к изобразительной деятельности дошкольников с ОВЗ. Я рассматриваю сенсорную интеграцию не как отдельное направление коррекции, а как условие, без которого изобразительная деятельность остаётся механическим копированием образца.

Практическая значимость — в возможности прямого применения описанных приёмов, протоколов и диагностических таблиц. Все материалы апробированы в реальной группе, а не сконструированы умозрительно.

Теоретические основания: от сенсорного воспитания к сенсорной интеграции

В отечественной дошкольной педагогике долгое время господствовал подход, при котором сенсорное развитие понималось как формирование перцептивных действий. Л. А. Венгер и его школа разработали систему сенсорных эталонов

— представлений о цвете, форме, величине, которые ребёнок усваивает через предметную деятельность. Этот подход доказал свою эффективность, но у него есть ограничение: он предполагает, что ребёнок уже способен воспринимать и удерживать эталон. У детей с ЗПР и ТНР эта способность часто нарушена, поэтому эталоны остаются формальными, оторванными от реального опыта.

Сенсорная интеграция, концепция которой была сформулирована Э. Джин Айрес, предлагает другой взгляд. Она говорит не о том, чему учить, а о том, как мозг обрабатывает сигналы от органов чувств. Если эта обработка нарушена, никакие упражнения на различение цветов не дадут устойчивого результата — ребёнок будет выполнять задание, но не сможет использовать навык в жизни.

Изобразительная деятельность предоставляет условия, в которых сенсорная интеграция происходит естественно. Когда ребёнок опускает пальцы в краску и проводит линию, он одновременно получает тактильный опыт (температура, вязкость), зрительный (цвет, форма пятна), кинестетический (движение руки) и слуховой (звук касания). Если педагог называет эти ощущения, чувственный опыт соединяется со словом. Л. С. Выготский писал о единстве аффекта и интеллекта; в рисовании это единство проявляется наиболее непосредственно.

Но не всякая техника подходит для детей с ОВЗ. А. В. Никитина, разработавшая систему нетрадиционных техник рисования, подчёркивает их ценность в снятии барьера «неумелости». Ребёнок, который не может провести ровную линию кистью, успешно создаёт изображение пальцами или поролоновым тампоном. Это создаёт ситуацию успеха, которая критически важна для детей с низкой самооценкой и тревожностью.

Е. А. Медведева, основатель арт-педагогики в России, отмечает, что искусство

в работе с детьми с ОВЗ выполняет не только коррекционную, но и социализирующую функцию. Через творчество ребёнок учится выражать эмоции, взаимодействовать со сверстниками, принимать помощь и оказывать её. Изотерапия, по мнению В. Г. Колягиной, позволяет выявить и осознать трудно вербализуемые переживания ребёнка. Это особенно важно для детей с ТНР, которые часто не могут рассказать о своих трудностях словами.

Практический опыт: авторская система работы

Условия и участники

Работа проводилась на базе групп компенсирующей направленности для детей с задержкой психического развития (ЗПР) и тяжёлыми нарушениями речи (ТНР) в течение одного учебного года. В исследовании участвовали 24 ребёнка в возрасте 5–7 лет: 12 детей с ЗПР и 12 детей с ТНР. Занятия проводились два раза в неделю, продолжительность — 25–30 минут. Общее количество занятий за год — 64.

Диагностика проводилась в начале и в конце учебного года. Использовались:

- методика «Группировка игрушек» (Л. А. Венгер) — оценка восприятия формы и использования сенсорных эталонов;
- методика «Оценка восприятия цвета» (адаптированный вариант Т. Д. Зинкевич-Евстигнеевой, Л. А. Нисневич);
- карта наблюдений «Сенсорные предпочтения и избегания» (авторская разработка);
- проба на тактильное различие.

Авторские принципы построения занятий

Я сформулировала пять принципов, которые легли в основу системы:

Принцип сенсорной избыточности. На каждом занятии задействуются минимум три сенсорные системы. Если техника предполагает только тактильный опыт, добавляется звук или движение. Это не перегружает ребёнка, а создаёт

«сенсорный фон», на котором навык закрепляется прочнее.

Принцип доступности без упрощения. Техника адаптируется под возможности ребёнка, но сохраняет свою суть. Например, в эбру можно рисовать не специальными инструментами, а пальцами — результат остаётся эстетичным, а барьер снижается.

Принцип безоценочности процесса. Оценка не выставляется ни за скорость, ни за точность. Внимание педагога направлено на то, что ребёнок чувствует, а не на то, что он создаёт. Это особенно важно для детей, которые боятся ошибиться.

Принцип вербализации ощущений. Каждый сенсорный опыт проговаривается. Педагог не просто показывает, а называет: «Пластинка тёплый и мягкий», «Песок сыпучий, он убегает между пальцами». Дети повторяют, дополняют, описывают своими словами.

Принцип переноса. Навык, сформированный на занятии, обязательно «выходит» за его пределы: в бытовые ситуации, в самостоятельную игру, в общение со сверстниками. Без этого этапа сенсорный опыт остаётся изолированным.

Авторские этапы занятия

Каждое занятие строится по четырёхфазной модели, которую я назвала «сенсорным кругом»:

Фаза 1. «Погружение» (5–7 минут). Дети исследуют материалы без задания что-то создать. Трогают, пересыпают, нюхают, слушают. Задача — настроить сенсорные системы на работу.

Фаза 2. «Проба» (3–5 минут). Педагог показывает способ действия, ребёнок повторяет. Это не «образец для копирования», а «приглашение к диалогу»: ребёнок может изменить движение, добавить свой элемент.

Фаза 3. «Творчество» (15–20 минут). Самостоятельная деятельность с

дозированной помощью. Педагог не вмешивается без запроса, но находится рядом.

Фаза 4. «Проживание» (5 минут). Обсуждение работ. Дети рассказывают, что чувствовали, что видели, что получилось. Педагог фиксирует высказывания в дневнике наблюдений.

Авторские критерии оценки эффективности

Я разработала три группы критериев, которые оцениваются по трёхбалльной шкале (0 — не проявляется, 1 — проявляется эпизодически, 2 — проявляется устойчиво):

Сенсорные критерии: точность названия сенсорных признаков (цвет, форма,

фактура); дифференциация тактильных ощущений; сенсорная адаптивность (способность переключаться между материалами).

Моторные критерии: координация движений кисти; сила и точность нажима; способность удерживать инструмент; плавность линий.

Эмоционально-коммуникативные критерии: инициатива в выборе материала; вербальное выражение ощущений; взаимодействие со сверстниками в коллективных работах; снижение тревожности на занятии.

Используемые техники и их сенсорные профили

Таблица 1. Сенсорные профили техник

Техника	Тактильный канал	Зрительный канал	Кинестетический канал	Слуховой канал
Рисование пальцами и ладонями	+++ (прямой контакт с краской)	++ (цвет, пятно)	++ (размазывание)	+ (звук касания)
Эбру (рисование на воде)	+ (вода, консистенция краски)	+++ (растекание, цвет)	+ (лёгкие движения)	++ (плеск воды)
Пластилинография	+++ (разминание, размазывание)	+ (цвет)	+++ (сила нажима)	—
Монотипия	++ (отпечатывание)	+++ (симметрия, неожиданность)	+ (прижимание)	—
Рисование на песке	+++ (сыпучесть, температура)	++ (линия, контраст)	++ (плавность)	+ (шорох песка)

Примечание: «+» — слабое воздействие, «++» — умеренное, «+++» — сильное.

Эта таблица помогает педагогу подбирать техники с учётом индивидуального сенсорного профиля ребёнка. Например, для ребёнка с тактильной гиперчувствительностью начинать лучше с эбру, где контакт с материалом опосредован водой.

Эмпирические данные: динамика за учебный год

Таблица 2. Динамика сенсорного развития (средние баллы по группам)

Критерий	ЗПР (начало года)	ЗПР (конец года)	ТНР (начало года)	ТНР (конец года)
Называние цвета	0,8	1,6	1,1	1,8
Называние формы	0,6	1,3	1,0	1,7
Тактильное различение	0,7	1,5	1,2	1,8
Координация кисти	0,5	1,2	0,9	1,6

Инициатива в выборе материала	0,4	1,4	0,8	1,7
Вербализация ощущений	0,3	1,1	0,7	1,5

Шкала: 0 — не проявляется, 1 — эпизодически, 2 — устойчиво.

Приведённые данные показывают, что наиболее выраженная динамика наблюдается по критериям «инициатива в выборе материала» (рост с 0,4 до 1,4 у детей с ЗПР) и «вербализация ощущений» (с 0,3 до 1,1). Это подтверждает, что сенсорная интеграция в изобразительной деятельности не только развивает восприятие, но и стимулирует речевую активность.

Протокол занятия (пример)

Тема: «Волшебные ладошки» (рисование пальцами и ладонями).

Группа: дети с ЗПР, 6 лет.

Материалы: пальчиковые краски (жёлтая, красная, синяя), листы А3, влажные салфетки, музыкальное сопровождение (звуки природы).

Этап	Содержание	Время
Погружение	Дети трогают краску в баночках, называют цвет, описывают ощущения («холодная», «гладкая»)	5 мин
Проба	Педагог наносит краску на ладонь, прижимает к листу, показывает отпечаток. Дети повторяют	4 мин
Творчество	Дети создают коллективное панно «Солнечная поляна»: отпечатки ладоней — лучи, пальцев — цветы	15 мин
Проживание	Рассматривание панно, называние цветов, обсуждение: «Что ты чувствовал, когда краска касалась ладони?»	5 мин

Клинические случаи

Имена детей изменены в целях сохранения конфиденциальности. Все описанные наблюдения основаны на реальном опыте работы автора.

Случай 1. Мальчик (назовём его Артём), 6 лет, ЗПР.

На первом занятии Артём отказался опускать пальцы в краску. Он говорил: «Грязно», «Не хочу». Наблюдалась выраженная тактильная гиперчувствительность. Первые три недели работа строилась через эбру: ребёнок наблюдал за растеканием краски на воде, но не касался её руками. Постепенно педагог предложила наносить краску на воду с помощью палочки. Через месяц Артём согласился опустить в воду кончик пальца. К концу

второго месяца он самостоятельно создавал изображения в технике эбру, а к концу года — с удовольствием рисовал пальцами и ладонями. Тактильная гиперчувствительность снизилась, мальчик стал спокойнее реагировать на загрязнение рук, что перенеслось и в бытовые ситуации: он перестал отказываться от лепки и аппликации.

Случай 2. Девочка (назовём её Лиза), 7 лет, ТНР.

Лиза говорила отдельными словами, фразовая речь отсутствовала. На занятиях она была пассивна, выполняла задания только по прямой инструкции. Была выбрана техника рисования на песке на световом столе. Первое занятие: Лиза провела линию пальцем и улыбнулась.

Педагог назвала линию: «Длинная, прямая». Лиза повторила: «Длинная». Через два месяца она начала комментировать свои действия: «Песок сыпется», «Тут ямка». К концу года фразовая речь расширилась до простых предложений из 3–4 слов. Родители отметили, что дома девочка стала чаще рассказывать о том, что видела на прогулке.

Случай 1. Мальчик (назовём его Матвей), 6 лет, ЗПР.

Матвей избегал зрительного контакта, предпочитал играть в одиночестве, на занятиях проявлял стереотипные движения (раскачивание). Пластилинография оказалась техникой, которая «включила» его. Разминание пластилина давало мощную кинестетическую обратную связь, которая, по-видимому, помогала ему регулировать состояние. Через три месяца Матвей начал обращать внимание на работы других детей, а через полгода — участвовать в коллективной работе: он размазывал пластилин по общему листу, принимая помощь сверстников. Стереотипные движения на занятиях значительно снизились.

Сенсорная интеграция — это не методика, которую можно добавить к расписанию. Это способ думать о ребёнке, который напоминает: любое обучение начинается с ощущения. Изобразительная деятельность даёт возможность соединить сенсорный опыт с творчеством, а творчество — с общением и речью.

Опыт, описанный в статье, показывает, что систематическая работа по интеграции сенсорных процессов в занятия ИЗО даёт устойчивую положительную динамику. Но не менее важен другой результат: дети стали спокойнее, инициативнее, чаще вступают в контакт. Именно эти изменения, а не процент правильно выполненных заданий, я считаю главным показателем эффективности.

Перспектива дальнейшей работы — разработка диагностического

инструментария для оценки сенсорной интеграции в изобразительной деятельности и апробация описанной системы в инклюзивных группах, где дети с ОВЗ занимаются вместе со сверстниками без особенностей развития.

Список литературы

1. Айрес, Э. Дж. Ребёнок и сенсорная интеграция. Понимание скрытых проблем развития : с практическими рекомендациями для родителей и специалистов / Э. Дж. Айрес ; при участии Дж. Роббинса ; пер. с англ. Ю. Даре. — Москва : Теревинф, 2019. — 268 с.
2. Венгер, Л. А. Воспитание сенсорной культуры ребёнка от рождения до 6 лет : книга для воспитателя детского сада / Л. А. Венгер, Э. Г. Пилюгина, Н. Б. Венгер ; под ред. Л. А. Венгера. — Москва : Просвещение, 1988. — 144 с.
3. Катаева, А. А. Дидактические игры и упражнения в обучении умственно отсталых дошкольников : книга для учителя / А. А. Катаева, Е. А. Стребелева. — Москва : БУК-МАСТЕР, 1993. — 191 с.
4. Колягина, В. Г. Изотерапия. Или что скрывает в себе Рисунок. От нормы до патологии: учебно-методическое пособие / В. Г. Колягина. — Москва : Прометей, 2024. — 120 с.
5. Леонова, Н. Н. Творческое развитие детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) в процессе изобразительной деятельности : методическое пособие. 4–8 лет. ФАОП. ФГОС / Н. Н. Леонова. — Санкт-Петербург: Детство-Пресс, 2024. — 80 с.
6. Медведева, Е. А. Артпедагогика и арттерапия в специальном и инклюзивном образовании: учебник для среднего профессионального образования / Е. А. Медведева [и др.]; под ред. Е. А. Медведевой. — 2-е изд., испр. и доп. — Москва : Юрайт, 2023. — 274 с.
7. Никитина, А. В. Нетрадиционные техники рисования в детском саду. Планирование, конспекты занятий:

пособие для воспитателей и заинтересованных родителей / А. В. Никитина. — Санкт-Петербург: КАРО, 2023. — 112 с.

8. Никитенко, И. М. Метод сенсорной интеграции как фактор социализации детей дошкольного возраста с ограниченными возможностями здоровья / И. М. Никитенко, Д. В. Жогова // Science and

Practice in Education: Electronic Scientific Journal. — 2024. — № 5. — С. 174–179.

9. Платохина, Н. А. Развитие сенсорной культуры детей с речевыми нарушениями в едином пространстве дошкольной образовательной организации и семьи : монография / Н. А. Платохина, Д. А. Фатеева. — Ростов-на-Дону: Изд-во ЮФУ, 2024. — 156 с.

Проект «Тепличный сад: растим цветы для школьного дворика» как инструмент формирования функциональной грамотности

Власенко Татьяна Геннадьевна
учитель начальных классов
МАОУ СОШ № 117 г. Краснодара

УДК 373.3

Аннотация. В статье представлен опыт реализации социально-значимого проекта «Тепличный сад: растим цветы для школьного дворика» в начальной школе и раскрыта его роль в формировании функциональной грамотности обучающихся 3 класса. Подробно раскрыты этапы проекта и способы интеграции проектной деятельности в предметное обучение.

Ключевые слова: функциональная грамотность; проектная деятельность; социально-значимый проект; метапредметные результаты.

Функциональная грамотность – это базовое образование личности. По определению А. А. Леонтьева, функциональная грамотность — это способность использовать приобретаемые в течение жизни знания, умения и навыки для решения широкого диапазона жизненных задач в различных сферах человеческой деятельности, общения и социальных отношений.

Ребёнку важно обладать готовностью успешно взаимодействовать с изменяющимся окружающим миром;

возможностью решать различные (в том числе нестандартные) учебные и жизненные задачи; способностью строить социальные отношения; совокупностью рефлексивных умений, обеспечивающих оценку своей грамотности, стремление к дальнейшему образованию. Для младшего школьника самая понятная реальность — это школа, двор, дела, в которых он может быть полезен. Участие в социально-значимых проектах дают такую возможность: ребёнок видит, что его труд меняет пространство вокруг.

Социально-значимый проект «Тепличный сад: растим цветы для школьного дворика» из опыта работы учителя начальных классов Власенко Татьяны Геннадьевны (МАОУ СОШ № 117 г. Краснодара) изначально задумывался как практико-ориентированная и общественно полезная деятельность: украсить территорию школы, сделать её более уютной и «своей». Но параллельно он стал естественной площадкой для развития всех компонентов функциональной грамотности: читательской, математической, естественно-научной и коммуникативной.

Цель проекта: сформировать у школьников опыт социально-значимой трудовой и экологической деятельности через выращивание цветов в школьной теплице и озеленение пришкольной территории.

Задачи:

Образовательные:

- Познакомить учащихся с основами агротехники выращивания цветочных культур в защищенном грунте.

- Сформировать навыки ведения наблюдений и фиксации результатов.

- Показать межпредметные связи: биология (строение и развитие растений), математика (расчет количества семян, площади клумб).

- География/экология (подбор растений под местный климат).

Практические:

- Подготовить теплицу, посадочные емкости, закупить семена, подготовить грунт.

- Вырастить рассаду цветочных культур.

- Высадить рассаду, организовать дальнейший уход.

Социально-воспитательные:

- Вовлечь детей в общественно-полезную деятельность: показать, что их труд делает школу и пространство вокруг лучше.

- Развить навыки командной работы, распределения ролей и ответственности.

- Сформировать понимание роли озеленения в городской среде.

Этапы реализации и формируемые умения

Подготовительный этап

- Формируем команду проекта. Распределяем роли среди школьников: «агрономы» (отвечают за рост растений), «учетчики» (ведут дневник наблюдений), «фотографы» (фиксируют этапы).

- Согласовываем проект в школе. Утверждаем план, получаем разрешение

на использование теплицы и территории двора.

- Обследуем и готовим теплицу.

- Подбираем ассортимент цветов.

- Составляем список материалов и инвентаря.

В процессе реализации данного этапа проекта у детей формируются следующие умения:

- Читательская грамотность: работа с инструкциями, описаниями сортов, выделение главного, понимание условных обозначений на упаковках семян.

- Коммуникативная грамотность: распределение ролей, согласование действий в группе, подготовка и проведение мини-презентации для родителей, директора.

Практический этап работы строился как чёткая последовательность действий, где каждый шаг давал детям не только результат, но и новые умения:

Готовим почву. Ребята вместе с педагогом подбирали подходящий грунт, обсуждали, почему для разных растений нужны разные составы, учились читать маркировку на упаковках. На этом этапе отрабатывались естественно-научные представления и навыки работы с информацией.

Сеем семена. Дети следовали рекомендациям по посеву: учитывали глубину заделки, расстояние между семенами, нормы влажности. Каждый лоток обязательно маркировали — указывали вид растения и дату посева. Так формировались внимательность, аккуратность и умение фиксировать исходные данные — база для дальнейших наблюдений.

Обеспечиваем микроклимат. Школьники поддерживали нужные условия: следили за температурой, поливом, освещением, при необходимости накрывали ёмкости плёнкой или убирали её. Они учились соотносить инструкции с реальной ситуацией, корректировать действия по

обстоятельствам — это важный элемент решения жизненных задач.

Ведём дневник наблюдений. Ежедневно фиксировали даты всходов, количество листьев, высоту растений, отмечали необычные изменения. Дополняли записи фотографиями — так получалась наглядная хронология роста. Ведение дневника развивало читательскую и математическую грамотность: дети учились структурировать данные, сравнивать показатели, делать простые выводы.

Высаживаем рассаду. На этом этапе ребята применяли расчёты: определяли, сколько растений поместится на клумбе, какое расстояние нужно оставить между ними, чтобы цветы хорошо росли. Практические измерения и планирование помогали закрепить математические навыки в реальном контексте.

Организуем график дежурств. Дети сами распределяли обязанности: кто отвечает за полив, кто — за осмотр на наличие вредителей, кто — за фотофиксацию и запись в дневнике. Совместное планирование и ответственность за участок работы укрепляли коммуникативные навыки и умение договариваться, а также формировали рефлексивные умения — способность оценивать свой вклад в общее дело.

На данном этапе дополнительно формируются:

- Математическая грамотность: подсчёт количества семян и горшочков, расчёт площади грядок, заполнение таблиц.

- Естественно-научная грамотность: наблюдение, фиксация изменений, формулирование гипотез («что будет, если...»), выводы на основе данных.

Аналитический этап. Здесь отрабатываются коммуникативные и презентационные навыки, а также рефлексия, формируется умение структурировать информацию, аргументировать выводы.

- Оцениваем результаты. Сравниваем план и факт, анализируем, что получилось хорошо, а что можно улучшить.

- Поощряем участников. Вручаем грамоты, благодарности.

- Готовим теплицу к следующему сезону.

- Фиксируем рекомендации.

- Рефлексия: «Что было самым трудным?», «Что получилось лучше всего?», «Чему я научился?».

Практические результаты

Количественные результаты: оформленные клумбы школьного двора, ведение дневников наблюдения, проведение презентаций для родителей, для 1–2 классов, для педагогов.

Качественные эффекты: дети научились работать с инструкциями и таблицами, улучшились навыки совместной работы, сформировалось чувство причастности к школе («это мы сделали»).

Проект органично вписывается в ежедневную работу учителя начальных классов. Карточки удобно применять в групповой работе: часть ребят ищет нужные данные, другая — выполняет расчёты, а третья — формулирует выводы. Задания хорошо соотносятся с программой по математике: расчёты площади и количества напрямую опираются на изучаемые темы. А на уроках окружающего мира наблюдения, выдвижение гипотез и подведение итогов помогают закладывать основы естественно-научного мышления.

Проект «Тепличный сад: растим цветы для школьного дворика» показал, что социально-значимая деятельность в начальной школе — эффективный инструмент формирования функциональной грамотности. Он объединяет предметные знания и жизненные навыки: дети учатся не только «знать», но и «делать», «объяснять», «планировать», «оценивать». С теоретической точки зрения проект реализует ключевые принципы формирования

функциональной грамотности: практико-ориентированность, межпредметность, опора на реальные жизненные контексты и развитие метапредметных умений. Это не просто озеленение школьного двора, а системная работа по формированию функциональной грамотности, которая органично встраивается в учебный процесс и даёт детям реальный, видимый результат их труда.

Список литературы:

1. Леонтьев А. А. Педагогика здравого смысла / А. А. Леонтьев // Образовательная система «Школа 2100». Педагогика здравого смысла : сб. материалов / под науч. ред. А. А. Леонтьева. — М. : Ба- ласс ; Изд. дом РАО, 2003. — С. 35–46.
2. Виноградова Н. Ф. Функцио- нальная грамотность младшего школь- ника. Реализация внеурочной работы в со- ответствии с требованиями ФГОС началь- ного общего образования : методические рекомендации / Н. Ф. Виноградова. — М. : ФГБНУ «Институт стратегии развития обра- зования РАО», 2023. — 72 с.
3. Ковалёва Г. С. Оценка функ- циональной грамотности учащихся основ- ной школы / Г. С. Ковалёва // Педагогиче- ские измерения. — 2019. — № 2. — С. 11– 24.
4. Шиховцова А. Б. Об актуаль- ности проектной деятельности в началь- ном образовании как условия формирова- ния функционально грамотной личности / А. Б. Шиховцова, Т. В. Панченко // Научно- педагогический поиск. — 2022. — № 2. — С. 24–31.
5. Александрова С. Э. Функцио- нальная читательская грамотность млад- ших школьников: проблемы и пути реше- ния / С. Э. Александрова // Научное мне- ние. — 2023. — № 4. — С. 18–25.

Консультация для родителей «Страхи в жизни детей: от нормы до тревоги»

Пугачева Елена Владимировна
старший воспитатель,
Валеева Анна Александровна
воспитатель

МОУСОШ № 21 г. Подольск, Московская область

УДК 159.922.7

Аннотация. Представленная кон- сультация помогает родителям разо- браться в природе детских страхов и научиться отличать возрастные осо- бенности от тревожных сигналов. В ма- териале раскрыты типичные страхи на разных этапах развития ребёнка, опи- саны основные причины их возникнове- ния — от внушённых страхов до влияния информационного потока. Особое вни- мание уделено практическим способам поддержки ребёнка: от создания атмо- сферы безопасности до использования

арт-терапии, игровой и сказкотерапии. Материал носит прикладной характер и даёт родителям понятный алгоритм действий в сложных ситуациях.

Ключевые слова: детские страхи; возрастные особенности; тревожность у детей; поддержка родителей; психоло- гическая помощь.

Страх как часть развития. Многие ро- дители воспринимают страх у ребёнка как сигнал неблагополучия или «трусости». Однако детская психология рассматри- вает страхи как естественный этап взрос- ления. Эмоция страха возникает в ответ на

реальную или воображаемую угрозу и выполняет защитную функцию: помогает ребёнку распознавать опасность и учиться осторожности.

Проблема актуализируется в случаях, когда проявления страха выходят за рамки возрастной нормы, приобретают навязчивый характер либо оказывают дезадаптирующее влияние на повседневную жизнедеятельность ребёнка — нарушают режим сна, ограничивают коммуникативную и игровую активность, препятствуют посещению дошкольного учреждения. С позиции детской психологии (в том числе в исследованиях А. И. Захарова и М. И. Лисиной), страх — не дефект, требующий немедленного устранения, а эмоциональный сигнал, отражающий особенности восприятия ребёнком окружающего мира. Задача родителей заключается не в тотальном устранении эмоции страха, а в оказании ребёнку поддерживающей помощи, направленной на преодоление тревожного состояния и восстановление базового чувства безопасности.

Возрастные особенности детских страхов:

Страхи у детей меняются по мере роста — эта закономерность подробно описана в работах Л. С. Выготского и А. Н. Леонтьева: понимание возрастных этапов помогает родителям отличить нормальное развитие от тревожного сигнала.

-От рождения до 1 года: Младенцы боятся громких и неожиданных звуков, резких движений, потери физической поддержки, разлуки с матерью (боязнь «исчезновения» мамы из поля зрения).

-От 1 до 3 лет: Преобладают страхи, связанные с разлукой с родителями, боязнь незнакомых людей, врачей, уколов, засыпания, темноты. В этом возрасте появляется страх наказания со стороны взрослых.

-От 3 до 5 лет: На первый план выходят страхи, порождённые фантазией: сказочные персонажи (Баба-Яга, Бармалей),

вымышленные чудовища, монстры «под кроватью», а также боязнь темноты и замкнутого пространства.

-От 5 до 7 лет: Возникает один из самых глубоких страхов — страх смерти (своей или близких). Дети могут бояться пожаров, стихийных бедствий, нападений, потери родителей. В этом же возрасте часто появляются страхи, связанные со школой: боязнь опоздать, получить плохую оценку, не оправдать ожидания.

-Младший школьный возраст (7–10 лет): Усиливаются социальные страхи: боязнь насмешек, конфликтов со сверстниками и учителями, неуспеваемости. Также сохраняется страх смерти и боязнь несчастных случаев.

Важно понимать: если страх «не совпадает» с возрастом (например, подросток панически боится монстров под кроватью) или сохраняется годами без динамики — это повод обратиться к психологу.

Причины возникновения страхов: откуда берётся тревога

Страхи не возникают «на пустом месте». Психологи выделяют несколько основных источников:

-Внушённые страхи. Самый распространённый и опасный путь. Родители или другие взрослые в воспитательных целях пугают ребёнка: «Не будешь спать — придёт серый волк», «Не убегай — тебя заберёт чужой дядя», «Будешь плакать — отдам бабе-яге». Сиюминутное послушание оборачивается глубоким невротическим страхом, который может закрепиться на годы.

-Детская фантазия. У дошкольников прекрасно развито воображение. Они легко переносят сюжеты мультфильмов и сказок в реальную жизнь, «додумывая» детали. Чем более впечатлителен ребёнок, тем выше риск, что фантазия превратится в пугающий образ.

-Неблагоприятная семейная атмосфера. Конфликты между родителями,

скандалы, развод, болезнь близких, эмоциональная холодность или, наоборот, гиперопека — всё это создаёт почву для тревожности. Дети «считывают» состояние взрослых и могут бессознательно чувствовать вину за происходящее.

-Травмирующий опыт. Испуг, укусы животного, болезненная медицинская процедура, авария, потеря близкого человека могут стать толчком для стойкого страха.

-Психологическое заражение. Дети перенимают страхи от значимых взрослых (особенно от мамы) и от сверстников. Если мама сама панически боится собак, ребёнок с высокой вероятностью тоже начнёт их бояться.

-Информационный поток. Бесконтрольный просмотр мультфильмов, фильмов ужасов, новостей с сюжетами о катастрофах и насилии способствует усилению тревожности.

Как распознать, что страх становится проблемой

Не всякий страх требует вмешательства специалиста. Однако есть «красные флаги», при которых необходима консультация психолога:

Страх не соответствует возрасту ребёнка (например, в 10 лет сохраняется паническая боязнь темноты).

Страх интенсивен и не снижается при утешении, перерастает в истерику или паническую атаку.

Страх нарушает повседневную жизнь: ребёнок отказывается выходить из дома, идти в сад или школу, спать один, есть.

Появляются соматические симптомы: тошнота, боли в животе, головные боли, заикание, тики, энурез, нарушения сна.

Возникают навязчивые ритуалы: многократные проверки замков, «защитные» действия перед сном, мытьё рук до навязчивого состояния.

Если страх эмоционально не выражен, быстро проходит и не влияет на личность — это нормальный возрастной этап, который пройдёт с правильной поддержкой родителей.

Что НЕ нужно делать: ошибки родителей:

-Стыдить и высмеивать. Фразы «Ты что, маленький?», «Не стыдно бояться?», «Бояться — стыдно» только усугубляют проблему. Ребёнок начинает скрывать страх, и он «уходит вглубь», проявляясь невротическими реакциями.

-Заставлять «перебороть» страх насильно. Если ребёнок боится темноты — не запирайте его в тёмной комнате «для привыкания». Если боится собак — не тащите его силой гладить собаку. Это закрепляет страх и подрывает доверие к родителям.

-Игнорировать страх. Фразы «Ничего страшного», «Это ерунда» обесценивают чувства ребёнка. Ему кажется, что его не понимают и не защитят.

-Пугать в воспитательных целях. Любые угрозы («отдам», «придёт», «заберёт») формируют стойкие невротические страхи, которые могут остаться на всю жизнь.

Эффективные способы помощи: что делать родителям

1. Создайте атмосферу безопасности.

Ребёнку важно знать, что его принимают любым — и смелым, и боязливым. Обнимайте, говорите слова поддержки, будьте рядом в момент страха. Ваше спокойствие и уверенность передаются ребёнку.

2. Разговаривайте о страхе

Не избегайте темы. Сядьте рядом и спокойно спросите: «Расскажи, чего ты боишься? Что тебя пугает?». Выслушайте не перебивая. Важно, чтобы ребёнок проговорил свой страх — уже это снижает напряжение.

3. Рисование страха

Предложите нарисовать то, чего он боится. После того как рисунок готов, можно:

Порвать его на мелкие кусочки и выбросить. Скомкать и «уничтожить».

Дорисовать смешные детали: сделать монстра с бантиком, чудовище с ромашкой в руке. Смех — лучшее лекарство от страха.

4. Игровая терапия

Проиграйте пугающую ситуацию в ролях. Например, если ребёнок боится врачей — поиграйте в больницу, где он будет доктором, а вы — пациентом. Если боится грозы — устройте «домашнюю грозу» с кастрюлями и подушками, покричите «бабах!» вместе.

5. Сказкотерапия

Придумайте вместе сказку, где герой (похожий на ребёнка) побеждает свой страх. Или расскажите историю из своего детства: «Я тоже боялся грозы, но потом...». Ребёнок поймёт, что страх не вечен.

6. «Защитник» рядом

Посадите у кровати любимую игрушку-«защитника», оставьте включённым ночник, приоткрытую дверь. Это создаёт ощущение контроля и безопасности.

7. Личный пример

Показывайте, что вы сами не боитесь в тех ситуациях, которые пугают ребёнка. Ваше спокойствие — лучший ориентир.

8. Ограничьте информационный поток

Контролируйте, что смотрит ребёнок. Уберите страшные мультфильмы, фильмы ужасов, новости с пугающими сюжетами. Замените их добрыми историями с положительными героями.

Когда обращаться к специалисту

Если страхи не проходят после ваших усилий, усиливаются, меняют поведение ребёнка (он становится замкнутым, агрессивным, перестаёт есть или спать) — не откладывайте визит к психологу. Существуют специальные программы

коррекции страхов (игротерапия, арт-терапия, сказкотерапия, дыхательные техники), которые помогают ребёнку справиться с тревогой.

Помните: страх — это не слабость. Это сигнал, что ребёнку нужна ваша поддержка и понимание. Ваша задача — не «сломать» страх, а помочь ребёнку стать сильнее его.

Детские страхи — это естественная часть взросления. Ваша задача — не «вылечить» ребёнка от страха за один день, а быть рядом, разговаривать, играть, рисовать и поддерживать. Если вы чувствуете, что не справляетесь, — обратитесь к специалисту. Это не признак слабости, а проявление ответственности и любви. Берегите себя и своих детей!

Список литературы

1. Захаров, А. И. Дневные и ночные страхи у детей / А. И. Захаров. — Санкт-Петербург : Речь, 2007. — 304 с.
2. Иванова, Н. Ф. Преодоление тревожности и страхов у детей 5–7 лет : диагностика, занятия, рекомендации / Н. Ф. Иванова. — Волгоград : Учитель, 2020. — 155 с.
3. Кочетова, Ю. А. Страхи современных дошкольников в представлении родителей : результаты эмпирического исследования / Ю. А. Кочетова, О. В. Рубцова, М. Р. Хуснутдинова, Е. В. Богуславская // Психолого-педагогические исследования. — 2023. — Т. 15, № 2. — С. 68–86.
4. Довгая, Н. А. Страхи современных детей дошкольного возраста в социокультурном контексте / Н. А. Довгая, А. Е. Малых, Е. О. Гармашова // Вестник Санкт-Петербургского университета. Психология. — 2024. — Т. 14, вып. 1. — С. 49–61.
5. Выгузова, Е. В. Невербальные маркеры тревожности у детей 3–4 лет в период адаптации к ДОО : наблюдение и мягкая коррекция через игру / Е. В. Выгузова // Мудрец. Педагогический навигатор. — 2026. — № 11. — С. 45–52.

Повышение мотивации обучения школьников с ограниченными возможностями здоровья при реализации ФГОС: дидактическая игра на уроках истории в 5–6 классах с применением нейросетей и кубика Блума

Косач Надежда Николаевна
учитель
МАОУ СОШ №66 им. Евгения Дороша

УДК 376.3

Аннотация. В статье рассматривается проблема повышения учебной мотивации обучающихся 5–6 классов с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) на уроках истории в условиях реализации федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования. Обосновывается использование дидактической игры как средства, обеспечивающего эмоциональную вовлечённость и доступность материала. Описывается адаптация приёма «кубик Блума» для детей с ОВЗ и роль нейросетей как инструмента учителя при подготовке игровых материалов. Приведены примеры вопросов, модель игрового урока и критерии оценки динамики мотивации.

Ключевые слова: мотивация обучения, обучающиеся с ограниченными возможностями здоровья, дидактическая игра, ФГОС основного общего образования, уроки истории, кубик Блума, нейросети, инклюзивное образование.

Современная школа работает в условиях обновлённой нормативной базы: Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации» [1], федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования [2], федеральной образовательной программы [3] и федеральной адаптированной основной общеобразовательной программы для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья [4]. Эти документы задают единые требования к результатам освоения программ и одновременно закрепляют право каждого

ребёнка на образование, учитывающее его особые образовательные потребности.

Особую сложность для обучающихся 5–6 классов с ОВЗ представляет история. Предмет опирается на абстрактные понятия («государство», «цивилизация», «сословие»), требует удержания в памяти хронологии, имён и событий, отдалённых от личного опыта ребёнка. У школьников с задержкой психического развития, нарушениями речи, слуха, зрения, опорно-двигательного аппарата, расстройствами аутистического спектра наблюдаются повышенная утомляемость, неустойчивость внимания, сниженная познавательная активность и, как следствие, потеря интереса к предмету [12]. Пятый класс, кроме того, является переходным этапом от начального к основному общему образованию, что усиливает риск снижения мотивации.

Одним из наиболее естественных способов вернуть интерес к учению является игра. Как показал Д. Б. Эльконин, игра создаёт условия для развития произвольного поведения и воображения [18]; в дидактической форме она позволяет превратить учебную задачу в игровую и снять эмоциональное напряжение [14]. Вместе с тем эффективность игры зависит от продуманной структуры вопросов и заданий. Этому служит приём «кубик Блума», основанный на таксономии учебных целей [8]. Подготовку игровых материалов существенно ускоряет применение нейросетей, что соответствует курсу государства на развитие искусственного интеллекта [5].

Работая в инклюзивном классе, я заметила: у пятиклассников с ограниченными возможностями здоровья история быстро превращается в «неинтересный» предмет. Причин много — абстрактные понятия вроде «государство» или «сословие», обилие дат и имён, оторванность от личного опыта. У детей с задержкой психического развития, нарушениями речи, расстройствами аутистического спектра ко всему этому добавляются повышенная утомляемость, неустойчивость внимания, сниженная познавательная активность. Пятый класс — сам по себе переходный этап от начальной школы к основной, и риск падения мотивации здесь особенно высок.

Я стала искать способ вернуть детям интерес к уроку и нашла его в игре — точнее, в дидактической игре, построенной с помощью кубика Блума. А когда подключила нейросети для подготовки материалов, процесс стал занимать в разы меньше времени. В этой статье я описываю, что из этого получилось.

Цель моей работы — повысить мотивацию обучающихся 5–6 классов с ОВЗ на уроках истории через дидактическую игру с использованием кубика Блума и нейросетей.

Задачи, которые я перед собой ставила:

1. Раскрыть, что такое учебная мотивация и какую роль в её формировании играет дидактическая игра.
2. Показать, как адаптировать кубик Блума для детей с ОВЗ.
3. Определить безопасные и педагогически оправданные способы работы с нейросетями.
4. Предложить модель игрового урока и критерии оценки мотивации.

Методы: анализ научно-методической литературы и нормативных документов, обобщение собственного педагогического опыта, педагогическое проектирование, наблюдение.

Под учебной мотивацией понимается система побуждений, определяющих направленность, интенсивность и устойчивость учебной деятельности. А. К. Маркова выделяет познавательные и социальные мотивы, а также мотивы, связанные с процессом и результатом деятельности [13]. Для детей с ОВЗ особенно значимы внутренние мотивы — интерес, чувство успеха, ощущение собственной компетентности, — поскольку внешние стимулы (отметка, требование учителя) нередко воспринимаются как источник тревоги и не обеспечивают устойчивого эффекта.

Л. С. Выготский подчёркивал, что развитие ребёнка с особыми образовательными потребностями подчиняется тем же основным закономерностям, что и развитие нормально развивающегося ребёнка, а задача педагога состоит в опоре на сохранённые функции и в обходных путях развития [10]. Понятие зоны ближайшего развития [11] означает, что задание должно быть посильным, но требующим небольшого усилия при поддержке взрослого или одноклассника. Игровая форма как раз позволяет организовать такую поддержку естественно: подсказку даёт «капитан команды», «помощник историка», игровая карточка.

Дидактическая игра, по определению отечественных методистов, — это вид учебной деятельности, имитирующий социальные, профессиональные или исторические ситуации и направленный на решение конкретной учебной задачи [14, 17]. В преподавании истории игра приобретает дополнительное значение: она позволяет «войти» в эпоху, почувствовать себя участником событий — древним земледельцем, афинским гражданином, новгородским купцом [9]. Это компенсирует недостаток жизненного опыта и наглядности, с которым сталкиваются дети с ОВЗ.

Требования ФГОС основного общего образования к личностным, метапредметным и предметным результатам [2] в

отношении обучающихся с ОВЗ реализуются через адаптированную программу [4], предусматривающую дифференциацию заданий, использование наглядных опор, дозирование нагрузки и смену видов деятельности. Дидактическая игра отвечает всем этим условиям и потому рассматривается нами как основная форма организации учебной работы на уроках истории в 5–6 классах.

Кубик Блума как инструмент дидактической игры

Таксономия учебных целей Б. Блума, предложенная в 1956 году, описывает последовательность когнитивных процессов от простого к сложному [8]. В обновлённом виде выделяются шесть уровней: запоминание, понимание, применение, анализ, оценка и создание. На этой основе в практике сложился приём «кубик Блума»: на гранях кубика записаны вопросные слова, а ученик, бросив кубик, отвечает на вопрос соответствующего уровня. Наиболее распространены шесть граней: «Назови», «Почему», «Объясни», «Предложи», «Придумай», «Поделиться».

Для обучающихся 5–6 классов с ОВЗ приём адаптируется по следующим правилам:

– вопросы формулируются короткими предложениями, без сложных терминов; ключевые слова выделяются цветом;

– к каждой грани добавляется пиктограмма или иллюстрация, а к вопросу – опора: слова для ответа, начало фразы, подсказка-картинка;

– ученик может выбрать, на какую грань отвечать, либо бросить кубик, но при затруднении имеет право один раз обратиться за помощью к команде; это сохраняет ситуацию успеха;

– для детей с речевыми нарушениями допускается ответ жестом, выбором карточки, составлением схемы; для слабослышащих – письменные и визуальные формулировки;

– количество бросков дозируется, чтобы избежать переутомления.

В таблице 1 представлены примеры вопросов для урока «Олимпийские игры в древности» (5 класс, раздел «Древняя Греция»).

Таблица 1 – Кубик Блума на уроке истории в 5 классе (тема «Олимпийские игры в древности»)

Грань (уровень)	Пример вопроса	Опора для обучающегося с ОВЗ
Назови (запоминание)	Назови, в каком виде состязаний участвовали атлеты.	Карточки с рисунками: бег, борьба, метание
Почему (понимание)	Почему во время игр греки прекращали войны?	Начало ответа: «Игры были посвящены богу...»
Объясни (применение)	Объясни, чем награда победителя была важна для грека.	Иллюстрация с оливковым венком
Предложи (анализ, оценка)	Предложи правила, чтобы состязание было честным.	Список из трёх готовых правил на выбор
Придумай (создание)	Придумай девиз для команды своего города-государства.	Образцы девизов, шаблон плаката
Поделись (рефлексия)	Поделись, какое задание было самым интересным.	Смайлы и шкала настроения

Нейросети как помощник учителя при подготовке игровых материалов

Нейросети (генеративные модели, чат-боты, сервисы создания

изображений) сегодня доступны учителю в виде отечественных сервисов: «ГигаЧат», «Яндекс ГПТ», «Кандинский», «Шедеврум» и других. Их применение на уроках истории в работе с обучающимися с ОВЗ целесообразно в следующих направлениях:

- подготовка вопросов кубика Блума по теме урока с разным уровнем сложности и с опорами;

- адаптация текстов учебника: сокращение, упрощение синтаксиса, выделение ключевых понятий, создание кратких «историй» для чтения;

- создание игровых сюжетов: маршрутного листа «Путешествие в Древний Египет», ролевых карточек, ребусов, кроссвордов, заданий на хронологию;

- визуальная поддержка: иллюстрации к эпохе, наглядные схемы, «портреты» исторических персонажей;

- дифференциация заданий: получение нескольких вариантов задания разной сложности для разных обучающихся.

Учителю рекомендуется формулировать запрос (промпт) точно, указывая роль, возраст, особенности обучающихся и формат ответа. Например: «Ты – методист по истории. Составь шесть вопросов для кубика Блума по теме «Олимпийские игры в древности» для 5 класса. Учащиеся имеют задержку психического развития: используй короткие предложения, к каждому вопросу добавь подсказку и один вариант ответа для проверки».

Применение нейросетей в работе с несовершеннолетними требует соблюдения ряда условий. Во-первых, недопустим ввод персональных данных обучающихся и сведений об их здоровье. Во-вторых, любой материал, созданный нейросетью,

подлежит обязательной проверке учителем: модели могут искажать даты, имена и причинно-следственные связи, а для школьного курса истории достоверность критически важна. В-третьих, изображения, созданные нейросетью, должны быть исторически правдоподобны и не вводить детей в заблуждение; целесообразно помечать их как иллюстрации. В-четвёртых, самостоятельная работа обучающихся с нейросетью допустима только под контролем педагога и с учётом возрастных ограничений и санитарных норм по использованию электронных средств обучения [6]. Общие этические ориентиры заданы Кодексом этики в сфере искусственного интеллекта [7]: прозрачность, ответственность человека, недопущение вреда.

Важно понимать, что нейросеть не заменяет учителя, а освобождает его время для индивидуальной работы с детьми. Педагогическое решение – какие вопросы задать, какую опору предложить, когда прекратить игру – остаётся за человеком, знающим особенности каждого ученика [15, 16].

Модель игрового урока истории для обучающихся 5–6 классов с ОВЗ

На основе изложенного предлагается модель урока, структурно соответствующая требованиям ФГОС и учитывающая специфику детей с ОВЗ. Урок строится вокруг игровой легенды (например, «Экспедиция историков в Афины» в 5 классе или «Совет при князе Ярославле» в 6 классе при изучении раздела «История России»), в которой каждый ученик получает сильную роль: «картограф», «хронолог», «переводчик», «хранитель артефактов», «капитан».

Таблица 2 – Этапы игрового урока с кубиком Блума и нейросетями

Этап урока	Деятельность учителя и обучающихся	Роль нейросети (на этапе подготовки)
------------	------------------------------------	--------------------------------------

1. Мотивационный	Игровая ситуация-загадка, знакомство с ролями и правилами; эмоциональный настрой	Создание сюжета, иллюстраций, ролевых карточек
2. Актуализация	Короткая разминка по пройденному: «найди пару», хронологическая лента	Генерация заданий и кроссвордов по теме
3. Освоение нового	Работа с адаптированным текстом, картой, иллюстрациями, видеофрагментом; фиксация опорной схемы	Упрощение текста, выделение ключевых понятий
4. Игра с кубиком Блума	Командная игра: бросок кубика, ответ на вопрос своего уровня, взаимопомощь; накопление игровых баллов	Подготовка вопросов и подсказок разного уровня
5. Закрепление	Мини-проект: плакат, схема, «письмо историку»; выбор задания по силам	Варианты заданий разной сложности
6. Рефлексия	Грань «Поделись»: «светофор», смайлы, лист достижений; похвала за усилие	Не применяется

Реализация модели способствует формированию универсальных учебных действий: познавательных (анализ, сравнение, установление причинно-следственных связей), коммуникативных (совместная работа, диалог, выступление перед классом) и регулятивных (принятие цели, самооценка). Игровая форма при этом сохраняет предметное содержание: каждый вопрос кубика соотнесён с планируемыми результатами по истории, а игровые баллы выставляются за правильность ответа, самостоятельность и участие в командной работе.

Практические рекомендации учителю: чередовать виды деятельности через каждые 10–12 минут; использовать не более одного-двух цифровых материалов за урок; заранее готовить «запасные» под-сказки; фиксировать успехи каждого ребёнка в личном листе достижений; не сравнивать результаты обучающихся с ОВЗ друг с другом, а оценивать личную динамику; согласовывать формы работы с рекомендациями психолого-педагогического консилиума.

Критерии и способы оценки динамики мотивации

Оценка мотивации обучающихся с ОВЗ должна быть щадящей и основанной на наблюдении за поведением ребёнка. Предлагается использовать следующие критерии:

- эмоциональный интерес: желание участвовать в игре, положительные высказывания об уроке;
- активность: количество добровольных ответов и предложений;
- самостоятельность: доля заданий, выполненных без помощи взрослого;
- устойчивость внимания: время продуктивной работы без отвлечения;
- готовность к взаимодействию: помощь одноклассникам, работа в команде;
- качество результата: полнота и точность ответов, выполнение проектных заданий.

Инструментами служат листы наблюдения, лист достижений, рефлексивные приёмы («светофор», «шкала настроения»), беседа. Данные фиксируются в начале, середине и конце учебной четверти, что позволяет судить о динамике. Обработка результатов носит качественный характер: основное внимание уделяется индивидуальным изменениям каждого ребёнка. Педагогические ожидания

от применения описанной методики связаны с ростом эмоциональной вовлечённости, увеличением числа добровольных ответов, укреплением уверенности в себе и более устойчивым усвоением исторических понятий и хронологии.

Дидактическая игра, построенная с использованием кубика Блума, позволяет организовать на уроках истории в 5–6 классах доступную и эмоционально насыщенную деятельность для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья. Кубик Блума обеспечивает системность вопросов и поэтапное движение от воспроизведения к творчеству, а нейросети существенно сокращают время на подготовку адаптированных материалов, дифференцированных заданий и наглядности. Условиями эффективности являются педагогический контроль достоверности, соблюдение этических и санитарных требований, опора на индивидуальные возможности ребёнка и ситуация успеха. Предложенная модель соответствует требованиям ФГОС основного общего образования и адаптированной образовательной программы и может быть использована в работе учителей истории, обществознания и педагогов инклюзивных классов. Перспективой дальнейшей работы является накопление банка игровых материалов по всем темам курса и количественная оценка динамики мотивации.

Список литературы

1. Федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации».
2. Приказ Министерства просвещения Российской Федерации от 31.05.2021 № 287 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования».
3. Приказ Министерства просвещения Российской Федерации от 18.05.2023 № 370 «Об утверждении

федеральной образовательной программы основного общего образования».

4. Приказ Министерства просвещения Российской Федерации от 24.11.2022 № 1025 «Об утверждении федеральной адаптированной основной общеобразовательной программы основного общего образования для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья».

5. Указ Президента Российской Федерации от 10.10.2019 № 490 «О развитии искусственного интеллекта в Российской Федерации».

6. Постановление Главного государственного санитарного врача Российской Федерации от 28.01.2021 № 2 «Об утверждении санитарных правил и норм СанПиН 1.2.3685-21».

7. Кодекс этики в сфере искусственного интеллекта. – М.: Альянс в сфере искусственного интеллекта, 2021.

8. Блум Б. С. (ред.). Таксономия учебных целей. Область познавательной деятельности. – Нью-Йорк: Дэвид Маккей, 1956.

9. Вяземский Е. Е., Стрелова О. Ю. Теория и методика преподавания истории. – М.: Владос, 2003.

10. Выготский Л. С. Основы дефектологии. – СПб.: Лань, 2003.

11. Выготский Л. С. Педагогическая психология. – М.: Педагогика-Пресс, 1996.

12. Власова Т. А., Певзнер М. С. О детях с отклонениями в развитии. – М.: Просвещение, 1973.

13. Маркова А. К., Матис Т. А., Орлов А. Б. Формирование мотивации учения. – М.: Просвещение, 1990.

14. Пидкасистый П. И., Хайдаров Ж. С. Технология игры в обучении и развитии. – М.: Российское педагогическое агентство, 1996.

15. Полат Е. С. и др. Новые педагогические и информационные

технологии в системе образования. – М.: Академия, 2000.

16. Селевко Г. К. Современные образовательные технологии. – М.: Народное образование, 1998.

17. Щукина Г. И. Активизация познавательной деятельности учащихся в учебном процессе. – М.: Просвещение, 1979.

18. Эльконин Д. Б. Психология игры. – М.: Владос, 1999.

Создание условий для успешной адаптации детей раннего возраста

Сыромятникова Алла Владимировна
воспитатель

МАДОУ МО г. Краснодар «Центр -детский сад № 204»

УДК 373.2

Аннотация. В статье автором раскрывается проблема адаптации детей раннего возраста (1,5–3 лет) к условиям дошкольного образовательного учреждения. Автор охарактеризовал типичные трудности, с которыми сталкиваются малыши, поступая в детский коллектив, и описаны основные фазы адаптационного периода.

Ключевые слова: адаптация детей раннего возраста, психолого-педагогическое сопровождение, эмоциональное благополучие ребёнка, взаимодействие с родителями, условия успешной адаптации.

В статье представлен комплекс психолого-педагогических условий, способствующих снижению стресса и формированию чувства безопасности у ребёнка в период адаптации в детском саду. Особое внимание уделено практическим приёмам установления контакта с ребёнком, ритуалам встречи и прощания, а также методам постепенного вовлечения в групповую деятельность. В материале приведены примеры конкретных педагогических и психологических техник и форм взаимодействия с родителями, включая консультации и рекомендации по подготовке ребёнка к посещению детского сада. Статья будет полезна воспитателям групп

раннего возраста, педагогам-психологам и родителям, заинтересованным в обеспечении комфортной и безопасной адаптации малыша к дошкольному учреждению.

Ключевые слова: адаптация детей раннего возраста, детский сад, ранняя группа, социально-психологическая адаптация, эмоциональное благополучие ребёнка, взаимодействие с родителями, психолого-педагогическое сопровождение, игровая деятельность в адаптации, режим дня и адаптация, социализация дошкольников.

Цель этой статьи - рассмотреть особенности адаптации детей раннего возраста в детском саду, выделить ключевые факторы, влияющие на её успешность, и предложить практические инструменты для воспитателей и родителей.

Раскрыть сущность понятия «адаптация» применительно к детям раннего возраста (1-3 года).

Выявить возрастные и индивидуальные особенности детей раннего возраста, влияющие на успешность прохождения адаптационного периода.

Определить ключевые педагогические условия, обеспечивающие успешную адаптацию ребёнка к дошкольной образовательной организации.

Систематизировать эффективные методы и приёмы работы педагогов в адаптационный период (игровые, эмоционально-поддерживающие, режимные и др.).

Обосновать роль семьи и формы взаимодействия с родителями как фактора снижения стресса и ускорения адаптации.

Поступление ребёнка в детский сад – один из самых эмоционально насыщенных и непростых этапов в жизни малыша и его семьи. Для детей раннего возраста новая среда – это серьёзное испытание: незнакомое помещение и предметы вокруг, чужие взрослые, другие дети, непривычный режим, отсутствие родителей рядом. Адаптация в первой младшей группе – не просто «привыкание», а сложный психофизиологический процесс, от успешности прохождения которого зависит дальнейшее эмоциональное благополучие ребёнка и его отношение к обучению.

Адаптация — это психофизиологический процесс приспособления ребёнка к новым социально-бытовым условиям. В раннем возрасте он осложняется сильной эмоциональной привязанностью к родителям: с точки зрения Л. И. Божович, такие связи — основа чувства безопасности ребёнка.

Даже кратковременная разлука со взрослыми становится для малыша стрессом, поскольку саморегуляция эмоций ещё не сформирована. По Л. С. Выготскому, в этом возрасте регуляция реакций происходит преимущественно через взаимодействие со взрослым, а не за счёт собственных ресурсов ребёнка. Отсюда — плач, отказ от еды, нарушения сна: малыш ещё не умеет осознанно справляться с тревогой и не всегда может словами выразить дискомфорт.

На адаптацию сильно влияет расхождение домашнего режима с распорядком детского сада. Как отмечал А. В. Запорожец, предсказуемость среды снижает тревожность детей, а резкая смена

привычных ритуалов, напротив, усиливает напряжение.

По мнению М. И. Лисиной, в период адаптации закладываются основы отношения ребёнка к миру и взрослым. Адаптация завершается успешно, когда у ребёнка формируется ощущение безопасности: понимание, что «здесь безопасно, взрослые обо мне позаботятся». Это чувство становится фундаментом дальнейшего социально-эмоционального развития. *Степени и сроки адаптации.*

В практике дошкольных учреждений выделяют три степени адаптации:

□ Лёгкая. Длится 1- 3 недели. Ребёнок быстро включается в режим, проявляет интерес к игрушкам и взрослым, аппетит и сон восстанавливаются почти сразу.

□ Средняя. Занимает до 1,5 - 2 месяцев. Возможны колебания настроения, периодические слёзы при расставании, временные отказы от еды или сна. Постепенно состояние стабилизируется.

□ Тяжёлая. Продолжается более 2- 3 месяцев, сопровождается стойкими нарушениями сна и аппетита, частыми болезнями, выраженной тревогой и агрессией. В таких случаях необходима консультация психолога и, при необходимости педиатра.

Важно помнить, что сроки у всех детей индивидуальны: многое зависит от темперамента ребёнка, состояния здоровья, опыта общения вне дома и согласованности действий семьи и детского сада.

Ключевые факторы успешной адаптации.

На процесс привыкания влияют несколько групп факторов:

□ Индивидуальные особенности ребёнка: тип нервной системы, уровень тревожности, состояние здоровья.

□ Семейная ситуация: степень привязанности к родителям, стиль воспитания, готовность родителей к постепенному отделению.

□ Условия в детском саду: доброжелательность персонала, гибкость режима, насыщенность предметно-пространственной среды, учёт индивидуальных привычек ребёнка.

□ Согласованность требований дома и в детском саду. Если дома и в саду разные правила (например, по засыпанию или питанию), то ребёнку сложнее сориентироваться.

Практические методы поддержки ребёнка в адаптационный период

Воспитатели в первой младшей группе используют целый комплекс приёмов, чтобы помочь малышу почувствовать себя увереннее в адаптационный период:

□ Щадящий режим. В первые недели допустимо сокращённое пребывание, гибкий график прихода, возможность взять с собой любимую игрушку или предмет из дома, привычный для малыша

□ Создание «уголка уединения». Небольшое пространство с мягкими подушками, ширмой и спокойными игрушками помогает ребёнку отдохнуть от сенсорной перегрузки и присутствия других малышей рядом.

□ Телесная поддержка. Объятия, поглаживания, посадка на колени - важные способы вернуть чувство безопасности малышу.

□ Ритуалы прощания и встречи. Чёткие, повторяющиеся действия (например, «поцелуй в ладошку», короткая фраза «Я приду за тобой после обеда») снижают тревогу разлуки в течение дня.

□ Сенсорные и пальчиковые игры. Игры с песком, водой, крупами, мячиками-пищалками помогают снять напряжение и переключить фокус внимания малыша с тревожного состояния на комфортное.

Постепенное включение в группу.

Сначала ребёнок наблюдает, потом участвует в играх рядом со взрослым, затем - в мини-подгруппах с детьми. Особое внимание уделяется режимным

моментам: приёму пищи, дневному сну, гигиеническим процедурам. Здесь важно сохранять привычные для ребёнка способы (например, если он засыпает с игрушкой - разрешить её взять в кровать в первые дни адаптации).

Взаимодействие с родителями - основа успешной адаптации. Работа с семьёй начинается ещё до первого посещения сада:

□ Анкетирование и беседы. Позволяют узнать о привычках, страхах, интересах, предпочтениях в еде, особенностях здоровья и поведения ребёнка.

□ Экскурсии по группе. Родители вместе с малышом знакомятся с помещением, воспитателями, распорядком дня.

□ Рекомендации и памятки. Краткие советы о том, как подготовить ребёнка к детскому саду, как вести себя в первые дни, что говорить при расставании.

□ Ежедневная обратная связь. Короткие сообщения или личные беседы о самочувствии и поведении ребёнка помогают родителям чувствовать себя спокойнее и действовать согласованно с педагогами.

Родителям важно избегать резких решений: не оставлять ребёнка сразу на полный день, не «исчезать» без прощания, не обещать «заберу через пять минут», если это не так. Лучше честно говорить: «Я вернусь после обеда», подкрепляя слова действиями. Ребёнок запоминает обещания и остается в режиме ожидания в напряженном эмоциональном состоянии.

Показатели завершения адаптации

О том, что период привыкания успешно пройден, свидетельствуют следующие признаки:

□ спокойный сон днём и ночью;

□ хороший аппетит;

- стабильное эмоциональное состояние (ребёнок может плакать при расставании, но быстро успокаивается);
- активное участие в играх и занятиях с другими детьми;
- доброжелательное отношение к воспитателям и другим детям;
- способность попросить о помощи и выразить свои потребности.

Таким образом, создание условий для успешной адаптации - это не разовые мероприятия, а непрерывная, целенаправленная работа, основанная на принципах индивидуализации, бережного отношения к эмоциональному состоянию ребёнка и партнёрства с семьёй. Реализация этих условий способствует не только снижению стрессовых проявлений в период привыкания, но и закладывает основу для дальнейшего полноценного развития и социализации детей раннего возраста.

Список литературы:

1. Алямовская В. Г. Ясли — это серьёзно. — М.: Линка-Пресс, 2015.
2. Ватутина Н. Д. Ребёнок поступает в детский сад: Пособие для воспитателей детских садов. — М.: Просвещение, 1983.
3. Давыдова О. И., Майер А. А. Адаптационные группы в ДОУ: Методическое пособие. — М.: ТЦ Сфера, 2005. (Приложение к журналу «Управление ДОУ»).
4. Доронова Т. Н. Адаптация ребёнка к ДОУ: новые подходы // Обруч. — 2006. — № 5.
5. Печора К. Л., Пантюхина Г. В., Голубева Л. Г. Дети раннего возраста в дошкольных учреждениях: Пособие для педагогов дошкольных учреждений. — М.: ВЛАДОС, 2002.
6. Смирнова Е. О. Детская психология: учебник для вузов. — 3-е изд. — М.: ВЛАДОС, 2003.
7. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования (ФГОС ДО).
8. Костяк Т. В. Психологическая адаптация к детскому саду. — М.: Академия, 2008.

Пентатоника: легкий путь к импровизации при обучении игры на гитаре

Макиевский Александр Николаевич
педагог дополнительного образования
МБОУ ДО ДЮЦ г.Ейска МО Ейский район

УДК 787.9.031.2

Аннотация. В статье раскрывается роль пентатоники как доступного и эффективного инструмента для освоения импровизации на гитаре. Автор объясняет структурные особенности бесполутонового звукоряда, благодаря которым любая нота пентатоники гармонично сочетается с базовыми аккордами, и тем самым создаёт «безопасное

пространство» для экспериментов начинающего музыканта. Рассматриваются практические приёмы работы с пентатоникой: освоение позиций («боксов») на грифе, использование выразительных техник (бенды, вибрато, «блюзовая нота»), ритмическая вариативность фраз.

Ключевые слова: пентатоника; импровизация на гитаре; обучение игре на

гитаре; музыкальные лады; гитарные боксы.

Многие начинающие музыканты смотрят на импровизацию как на нечто магическое, доступное лишь «избранным» с идеальным слухом. Кажется, что нужно знать тысячи гамм, обладать энциклопедическими знаниями по теории музыки и иметь врожденный дар.

На самом деле, существует «секретный код», который используют гитаристы, пианисты и саксофонисты по всему миру, чтобы звучать профессионально, даже если они знают всего несколько нот. Этот код — пентатоника.

Пентатоника действительно является одним из самых доступных и эффективных инструментов для начинающих музыкантов, желающих освоить искусство импровизации. С научной точки зрения её универсальность подтверждается исследованиями в области музыкальной психологии и теории ладов: так, работы музыковеда Ю. Н. Холопова раскрывают структурную устойчивость бесполутоновых звукорядов, а труды Э. Е. Алексеева по этномузыкальному познанию демонстрируют широкое распространение пентатоники в традиционных музыкальных культурах как системы с минимальной диссонансной напряжённостью. В педагогике музыкального исполнительства подходы Г. И. Шатковского к развитию слуха и импровизационных навыков опираются на освоение именно таких «гармонически безопасных» ладов — это позволяет ученику быстрее перейти от воспроизведения заученных фрагментов к творческому музицированию.

Её популярность среди гитаристов, пианистов и других инструменталистов обусловлена несколькими ключевыми факторами.

Пентатоника действительно часто становится для музыкантов самым простым и эффективным стартом на пути к импровизации. Её лаконичная структура из

пяти нот лишена диссонансных полутоновых интервалов, благодаря чему любая нота из этого звукоряда звучит гармонично практически в любом контексте.

Главное преимущество этого звукоряда заключается в его структуре: в нём отсутствуют полутона (соседние клавиши на фортепиано или лады на гитаре). Именно поэтому её называют бесполутоновой гаммой. Отсутствие полутонов делает невозможным случайное взятие резких, неблагозвучных интервалов при игре на фоне соответствующего аккорда. Любая нота пентатоники будет звучать гармонично.

Почему это так важно? В обычной гамме есть «опасные» ноты, которые при неправильном использовании могут звучать диссонансно (фальшиво). В пентатонике же нет «плохих» нот. Любая из пяти нот будет звучать гармонично практически на любом аккорде в рамках тональности. Это делает её идеальным «безопасным пространством» для новичка.

Почему пентатоника так удобна для импровизации?

Простота освоения. Вы учите всего пять нот вместо семи, что значительно ускоряет начальный этап.

Универсальность. Пентатоника лежит в основе множества жанров — от блюза и рока до джаза и фолка.

Гармоничность. Отсутствие полутонов означает, что случайно взятая нота почти всегда будет звучать уместно, что даёт свободу для экспериментов.

Логичная система на грифе. На гитаре пентатонику удобно осваивать через боксы — фиксированные позиции, охватывающие несколько ладов и струн. Освоив несколько боксов, вы сможете перемещаться по грифу и импровизировать в любой тональности.

Почему она идеальна для импровизации?

Гармоническая безопасность. Как уже упоминалось, отсутствие полутонов

означает, что вы не сможете сфальшивить. Это даёт новичку психологическую свободу и уверенность, позволяя сосредоточиться на ритме и фразировке, а не на поиске "правильных" нот.

Минорная пентатоника отлично звучит поверх минорных и блюзовых последовательностей аккордов. Более того, мажорная пентатоника от той же тоники может использоваться над мажорной гармонией. Например, последовательность Am-G-F-E идеально обыгрывается пентатоникой Ля-минор.

Визуальная простота ("Боксы"). На грифе гитары пентатоника укладывается в несколько удобных визуальных паттернов, называемых боксами. Выучив всего одну-две формы, можно сразу начать играть осмысленные фразы по всему грифу, просто двигая их вдоль грифа в нужную тональность.

Основа многих музыкальных жанров. Рок, блюз, поп, кантри, метал — во всех этих стилях соло-партии строятся преимущественно на пентатонике. От классических риффов Джимми Хейнда до скоростных пассажей Ингви Мальмстина — корень у них один.

Практикуйте переходы. Когда первая позиция станет привычной, тренируйтесь плавно переходить от одной позиции к другой, используя слайды или легато для связности. Это ключевой навык для свободной импровизации.

Импровизируйте под ритм. Возьмите метроном и отработайте каждую позицию сначала медленно, затем постепенно увеличивайте темп. Попробуйте играть не гамму, а короткие фразы из 3–6 нот, делая паузы между ними — это создаст музыкальный диалог.

Добавьте выразительности. Чтобы импровизация зазвучала живее, используйте технические приёмы:

Бенды (подтяжки) — подтяните струну, чтобы изменить высоту ноты.

Вибрато — лёгкое покачивание ноты после извлечения.

«Блюзовую ноту» — добавьте в минорную пентатонику пониженную пятую ступень (для ля-минора это Eb), чтобы придать звучанию характерный оттенок.

Следующие шаги после освоения базовых боксов

Хотя пентатоника проста, чтобы избежать однообразного и шаблонного звучания, важно развивать музыкальную мысль:

Изучите все 5 позиций (боксов). Научитесь плавно переходить между ними, покрывая весь гриф.

Используйте ритм как главный инструмент. Попробуйте сыграть простую фразу из трёх нот, но меняйте её ритмический рисунок.

Добавляйте "цветные" ноты. Не бойтесь иногда выходить за пределы пяти нот, добавляя ступени из полной гаммы (например, вторую или шестую в миноре), чтобы сделать мелодию более интересной.

Слушайте мастеров. Анализируйте соло таких гитаристов, как Би Би Кинг, Эрик Клэптон, Стиви Рэй Воэн.

Обратите внимание, как они используют простые ноты для создания невероятно выразительных партий.

И так, пентатоникой называют лад, состоящий из 5 нот, находящихся в пределах одной октавы.

Существует 4 вида пентатоник:

Бесполутоновая пентатоника. Это основной вид и, если не оговорено иное, то имеется ввиду именно этот вид пентатоник. Звуки этого вида пентатоники могут быть расположены по чистым квинтам. Между соседними ступенями данного звукоряда возможны только 2 вида интервалов: большая секунда и малая терция. В связи с отсутствием малых секунд, пентатоника не содержит сильных ладовых тяготений, в результате чего отсутствует тональный центр лада — функции

главного тона может выполнить любая нота пентатоники. Бесполутоновая пентатоника сильно распространена в народной музыке стран бывшего СССР, в рок-поп-блюз музыке европейских стран.

Полутоновая пентатоника. Данный вид распространён среди стран Востока. Вот пример полутоновой пентатоники: e-f-g-g#-a#. Интервалы e-f и g-g# представляют собой малые секунды (полутоны). Или другой пример: h-c-e-f-g. Интервалы h-c и e-f являются малыми секундами (полутонами).

Смешанная пентатоника. В этой пентатонике объединены свойства предыдущих двух пентатоник.

Темперированная пентатоника. Представляет собой индонезийский звукоряд слендро, в котором нет ни тонов, ни полутонов.

Эстетика пентатоники заключается в её простоте, чистоте и универсальности. Она находит применение в самых разных музыкальных традициях и продолжает вдохновлять музыкантов по всему миру. Понимание структуры и культурного контекста пентатоники обогащает наше восприятие музыки и открывает новые горизонты для творчества.

Пентатоника — это не «упрощенная» гамма для тех, кто не хочет учиться. Это фундамент, на котором строится музыкальное мышление. Освоив её, вы перестанете быть «исполнителем чужих нот» и станете творцом.

Таким образом, пентатоника — это не упрощение, а мощный фундамент. Она позволяет быстро получить результат и почувствовать радость от создания музыки здесь и сейчас, открывая дверь в мир безграничной импровизации.

Список литературы

1. Алексеев Э. Е. Нотная запись народной музыки: теория и практика / Э. Е. Алексеев. — Москва : Советский композитор, 1990.
2. Маклыгин А. Л. Пентатоника: у истоков отечественной терминологической рецепции / А. Л. Маклыгин // Музыкальная академия. — 2023. — № 4.
3. Маклыгин А. Л. Пентатоника в теоретических дискуссиях первой половины XX века / А. Л. Маклыгин // Музыка. Искусство, наука, практика. — 2024. — № 3 (47).
4. Мыльникова Е. А. Пентатоника в джазовой импровизации : учебное пособие (гитара) / Е. А. Мыльникова. — Санкт-Петербург : Композитор, 2020.
5. Холопов Ю. Н. Гармония. Теоретический курс : учебник / Ю. Н. Холопов. — 2-е изд., испр. — Москва : URSS, 2022.
6. Шатковский Г. И. Развитие музыкального слуха / Г. И. Шатковский. — Москва : Амрита-Русь, 2021.

Формирование положительной учебной мотивации студентов в системе СПО: теоретические основания и практический опыт

Илюшина Ирина Борисовна
преподаватель русского языка
ГБПОУ КК «Туапсинский социально-педагогический колледж»

УДК 377.5

Аннотация. В статье рассматривается проблема формирования положительной учебной мотивации студентов среднего профессионального образования на занятиях по русскому языку. Теоретическая база опирается на труды А.Н. Леонтьева, Л.И. Божович, Д.Б. Эльконина в области мотивации учебной деятельности, концепцию проблемного обучения М.И. Махмутова и И.Я. Лернера, идеи педагогики сотрудничества Ш.А. Амонашвили. Практическая часть описывает авторский опыт применения проблемных лекций, приёма «лови ошибку», театрализации, интегрированных уроков и других методов, реализуемых в ГБПОУ КК ТСПК.

Ключевые слова: учебная мотивация, русский язык, среднее профессиональное образование, проблемное обучение, педагогика сотрудничества, интерактивные методы.

Одна из серьёзнейших проблем образовательного процесса в системе СПО — падение интереса студентов к русскому языку, к чтению классической литературы и, как следствие, снижение грамотности, косноязычие, неумение логично излагать мысли. Студенты колледжа нередко воспринимают гуманитарные дисциплины как второстепенные, считая главной задачей приобретение узкопрофессиональных навыков. Однако профессиональная компетентность невозможна без развития речевой культуры и коммуникативных способностей. В связи с этим формирование устойчивой положительной мотивации к изучению русского языка становится одной из ключевых задач преподавателя.

В отечественной психологии мотивация как психологическая категория была исследована в работах А.Н. Леонтьева, Л.И. Божович, С.Л. Рубинштейна. А.Н. Леонтьев рассматривал мотив как «определённую потребность», указывая, что формирование личности человека находит своё психологическое выражение в развитии её мотивационной сферы [1]. По его теории деятельности, действие становится деятельностью лишь тогда, когда имеет самостоятельный мотив; от того, каким мотивом побуждается деятельность, зависит её эффективность.

Л.И. Божович выделила два основных типа учебных мотивов: познавательные, порождаемые самой учебной деятельностью и непосредственно связанные с её содержанием, и социальные, порождаемые системой отношений ребёнка с окружающей действительностью и лежащие за пределами собственно учебного процесса [2]. В дальнейшем эта классификация была развита А.К. Марковой, которая отмечала, что становление мотивации — не простое возрастание положительного отношения к учению, а усложнение структуры мотивационной сферы [3].

Д.Б. Эльконин, включивший учебную мотивацию в структуру учебной деятельности, определял её как «совокупность познавательных и социальных мотивов, адекватных задачам учебной деятельности, направляющих действия ученика и определяющих его поведение в системе школьных ценностей» [4]. Он подчёркивал, что в результате учебной деятельности происходят изменения в самом субъекте: предметом изменений впервые становится сам обучающийся.

Принципиально важным для практики является различие внутренних и внешних мотивов. Внутренние мотивы побуждают к учению как к цели (интерес к знаниям, стремление расширить кругозор), внешние — не связаны с усваиваемыми знаниями (награда, угроза, требование). С наибольшей эффективностью учебная деятельность побуждается внутренним мотивом, однако среди внешних мотивов наибольшую побудительную силу имеют мотивы достижения успеха и потребность в общении [5].

Концепция проблемного обучения получила системное обоснование в трудах М.И. Махмутова, который определил его как «тип развивающего обучения, в котором сочетаются систематическая самостоятельная поисковая деятельность учащихся с усвоением ими готовых выводов науки» [6]. По Махмутову, основная идея проблемного обучения состоит в том, что знания в значительной части не передаются в готовом виде, а приобретаются обучающимися в процессе самостоятельной деятельности в условиях проблемной ситуации.

И.Я. Лернер и М.Н. Скаткин классифицировали методы обучения по характеру познавательной деятельности: объяснительно-иллюстративный, репродуктивный, проблемное изложение, частично-поисковый (эвристический) и исследовательский [7]. Проблемное обучение опирается на три последних метода, формируя у обучающихся познавательную самостоятельность, устойчивые мотивы учения и творческие способности.

Существенным для преподавания русского языка в СПО является положение о том, что проблемная ситуация характеризует определённое психологическое состояние обучающегося, возникающее в процессе выполнения задания, для которого нет готовых средств и которое требует усвоения новых знаний [8].

Гуманно-личностная технология Ш.А. Амонашвили и педагогика сотрудничества как педагогическое течение опираются на ряд принципов, значимых для практики преподавания: гуманно-демократическая направленность образовательного процесса, исключение принуждения, создание условий для проявления инициативы, самостоятельности и творчества, ставка на самоанализ и самооценку [9]. Ключевая идея — переход от педагогики требований к педагогике отношений, где стиль взаимодействия преподавателя и обучающихся определяется формулой: «не запрещать, а направлять; не управлять, а соуправлять; не принуждать, а убеждать» [10].

Принципиально важным для работы со студентами СПО является положение о свободе выбора заданий, что позволяет каждому обучающемуся действовать в зоне своего ближайшего развития и в оптимальном темпе.

Е.И. Пассов, обосновавший концепцию коммуникативного подхода к обучению, сформулировал его сущность следующим образом: коммуникативность предполагает речевую направленность учебного процесса, при которой путь к цели есть само практическое пользование языком [11]. И.А. Зимняя определяла речевую деятельность как «процесс активного, целенаправленного, опосредованного языком и обуславливаемого ситуацией общения взаимодействия людей между собой» [12]. Эти положения особенно актуальны для системы СПО, где русский язык должен осваиваться не как свод абстрактных правил, а как инструмент решения практических коммуникативных и профессиональных задач.

Опыт преподавания русского языка в Туапсинском социально-педагогическом колледже показывает, что повышение мотивации требует комплексного подхода, сочетающего разнообразные формы, методы и приёмы работы. Ниже

представлены ключевые направления, реализуемые в педагогической практике ГБПОУ КК ТСПК.

Совместное целеполагание и создание ситуации успеха

Важнейшим условием формирования мотивации является приобщение студентов к совместному целеполаганию, планированию и прогнозированию результатов с учётом индивидуальных психологических особенностей. На каждом занятии создаётся ситуация успеха для всех обучающихся — и для слабоуспевающих, и для студентов с выраженными гуманитарными способностями. Занятие строится так, чтобы появилась возможность работать со всей группой и одновременно с каждым студентом.

Пример практического задания. На этапе изучения темы «Сложноподчинённые предложения» студентам предлагается самостоятельно составить схему классификации придаточных предложений. Каждый работает в своём оптимальном темпе, имеет возможность справиться с заданием, вселяет уверенность в собственных силах. Студенты, быстро справившиеся с заданием, получают дополнительные карточки с усложнённым материалом, остальные продолжают работу по основному алгоритму.

Проблемная лекция как форма самостоятельного приобретения знаний

Для развития мотивации активно используются разнообразные формы лекционных занятий:

Проблемная лекция, главная цель которой — самостоятельное приобретение знаний студентами. Преподаватель создаёт проблемную ситуацию, и студенты в ходе поиска её разрешения приходят к новым знаниям.

Лекция-визуализация, в которой информация сообщается с помощью разных знаковых систем: рисунков, графиков, схем, что особенно эффективно для визуалов.

Лекция с запланированными ошибками (лекция-провокация), формирующая умение оперативно анализировать информацию, ориентироваться в ней и оценивать её. Преподаватель намеренно допускает ошибки в материале лекции, а студенты должны их обнаружить и исправить.

Лекция с применением игровых методов: мозговая атака, метод конкретных ситуаций.

Пример. На лекции по теме «Нормы русского литературного языка» преподаватель демонстрирует текст, содержащий речевые, грамматические и орфоэпические ошибки, замаскированные в связном высказывании. Студенты получают задание: «Найдите нарушения языковых норм, определите их тип и предложите исправленный вариант». Это создаёт проблемную ситуацию, активизирующую аналитическое мышление.

Приём «лови ошибку» и поисковая деятельность

Активная поисковая деятельность стимулируется через систему творческих заданий, интересных вопросов и исследовательских проектов. В практике активно применяются:

Вопросы, в которых сталкиваются противоречия. Необходимость преодоления противоречий — самый сильный толчок развития мысли.

Вопросы, требующие установления различия и сходства. Чем меньше подразаумевается это различие или сходство, тем увлекательнее его искать.

Вопросы, устанавливающие причинно-следственные связи. Открытие каждой причины — шаг к более глубокому пониманию.

Приём «лови ошибку» реализуется, например, так: студентам выдаётся серия цитат со ссылкой на авторов. Задача — определить, в каком случае цитата не могла принадлежать данному автору, и

доказать своё мнение, опираясь на знание стиля и эпохи писателя.

Систематическая деятельность по обнаружению, объяснению и исправлению ошибок, редактирование текстов относится к числу наиболее действенных методов обучения и развития студентов.

Семинарские формы работы

Семинары позволяют делать теоретические обобщения изученного материала, выделять главные положения, демонстрировать связь внутри темы и между темами, с жизнью и практикой. Формы семинаров варьируются:

Семинар-развернутое собеседование — коллективное обсуждение ключевых вопросов темы.

Семинар-диспут — защита альтернативных точек зрения, например, по проблеме «Сленг в речи молодёжи: свобода выражения или речевая деградация?»

Семинар с преобладанием самостоятельной работы — студенты самостоятельно изучают материал и представляют результаты.

Семинарская форма вырабатывает самостоятельность, умение работать с литературой, мыслить творчески.

Интегрированные уроки

На каждом занятии студентам показывается богатство содержания учебного материала через связь с другими науками, искусством, судьбами людей. Интегрированные уроки не только развивают разговорную грамотность, но и мотивируют мыслительные процессы и собственное творчество студентов.

Пример. Интегрированный урок «Русский язык и литература» по теме «Язык художественной литературы» строится на материале рассказов А.П. Чехова. Студенты анализируют языковые средства выразительности, обсуждают, как выбор лексики, синтаксических конструкций и стилистических фигур создаёт художественный эффект. Работа ведётся на стыке

лингвистического и литературоведческого анализа.

Театрализация на уроках литературы

Приём «театрализация» эффективен на уроках литературы: чтобы понять, как играть того или иного героя, студент должен «почувствовать» героев и эпоху создания произведения. Это требует глубокого погружения в текст, анализа мотивации персонажей, работы над интонацией и речевой характеристикой.

Пример. При изучении пьесы А.Н. Островского «Гроза» студенты разыгрывают ключевые сцены, предварительно обсудив речевые портреты героев, особенности диалога, специфику купеческого быта. Театрализация превращает пассивное чтение в активное проживание текста.

Психологический климат и оценочная деятельность

Важным фактором формирования мотивации является благоприятный психологический климат на занятии. Для его создания применяются «эмоциональные поглаживания» (термин Э. Берна): обращение к студентам по имени, опора на похвалу, добрый тон, ободряющие комментарии. Оценка педагога становится не только средством контроля, но и стимулом: она должна быть объективной, мотивированной, стимулирующей и уважительной.

Формы обратной связи

Для создания «обратных связей» между преподавателем и студентами используются:

Взаимный опрос-диалог — студенты по цепочке задают друг другу вопросы по теме.

Собеседование — индивидуальная беседа по результатам самостоятельной работы.

Дискуссия — коллективное обсуждение спорного вопроса.

Групповые формы обучения — работа в малых группах с распределением ролей.

Опыт работы в ГБПОУ КК ТСПК показывает, что системное применение описанных методов позволяет решить несколько задач одновременно:

Повысить внутреннюю мотивацию студентов через создание ситуаций успеха и приобщение к совместному целеполаганию.

Развить аналитическое мышление через проблемные ситуации и поисковую деятельность.

Сформировать коммуникативную компетентность через диалоговые формы и театрализацию.

Укрепить интерес к русскому языку через интеграцию с литературой и другими дисциплинами.

Косвенными показателями эффективности служат рост активности студентов на занятиях, повышение качества самостоятельных и творческих работ, улучшение показателей промежуточного контроля.

Важно отметить, что современные методы не отменяют традиционные. Как справедливо отмечают исследователи, необходимо грамотно сочетать их в постоянной взаимосвязи [13]. Успешность любой педагогической технологии зависит от личности преподавателя: он должен быть мотивирован на работу со студентами различных категорий и способным к профессиональному развитию.

Формирование положительной учебной мотивации студентов СПО на занятиях по русскому языку требует опоры на достижения психологической и педагогической науки и их творческой реализации в конкретных условиях образовательного учреждения. Теоретические положения А.Н. Леонтьева, Л.И. Божович, Д.Б. Эльконина о структуре и механизмах мотивации, концепция проблемного обучения М.И. Махмутова, идеи педагогики сотрудничества Ш.А. Амонашвили и коммуникативного подхода Е.И. Пассова находят практическое воплощение в

многообразии форм и методов работы: проблемных лекциях, приёме «лови ошибку», театрализации, семинарах-диспутах, интегрированных уроках. Положительная мотивация служит основой успеха на занятии, движущей силой самореализации каждого студента и главным фактором, формирующим устойчивый интерес к русскому языку как культурному и профессиональному инструменту.

Список литературы

1. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. — М.: Политиздат, 1975.
2. Божович Л.И. Личность и её формирование в детском возрасте. — М.: Просвещение, 1968.
3. Маркова А.К. Формирование мотивации учения в школьном возрасте. — М.: Просвещение, 1983.
4. Эльконин Д.Б. Психология обучения младшего школьника. — М.: Знание, 1974.
5. Гальперин П.Я. Введение в психологию. — М.: Изд-во МГУ, 1976.
6. Махмутов М.И. Современный урок. — М.: Педагогика, 1981. — 200 с.
7. Лернер И.Я. Дидактические основы методов обучения. — М.: Педагогика, 1981.
8. Матюшкин А.М. Проблемные ситуации в мышлении и обучении. — М.: Педагогика, 1972.
9. Амонашвили Ш.А. Гуманно-личностный подход к детям. — М.: Институт практической психологии, 1998.
10. Педагогика сотрудничества: сб. ст. / сост. Н.Б. Баранова. — Уфа: Башкирский государственный педагогический университет, 2022.
11. Пассов Е.И. Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению. — М.: Просвещение, 1991.
12. Зимняя И.А. Психология обучения иностранным языкам в школе. — М.: Просвещение, 1991.

13. Илюшина И.Б. Формирование положительной учебной мотивации на уроках русского языка и литературы //

Всероссийский интерактивный образовательный портал «Аксиома». — 2022.

Духовно-нравственное воспитание дошкольников через приобщение к православным традициям кубанского казачества

Косенко Светлана Аведисовна
воспитатель
МБДОУ ДС № 31 «Голубая стрела» г. Туапсе

УДК 373.2

Аннотация. В статье рассматривается проблема духовно-нравственного воспитания детей старшего дошкольного возраста через приобщение к православным традициям кубанского казачества. Теоретическая база опирается на труды Л.С. Выготского, К.Д. Ушинского, Ш.А. Амонашвили в области духовного развития личности ребёнка. Практическая часть представлена конспектом образовательного события «Духовный компонент казачества: православие», реализуемого в условиях МБДОУ ДС № 31 «Голубая стрела» г. Туапсе

Ключевые слова: духовно-нравственное воспитание, дошкольники, православие, казачество, образовательное событие, кубанские традиции.

Дошкольный возраст — сенситивный период для формирования базовых духовно-нравственных ценностей, эмоционального отношения к миру и культуре. В Краснодарском крае, где кубанское казачество является важнейшим элементом культурного и исторического наследия, приобщение дошкольников к православным традициям казачества становится составной частью патриотического и нравственного воспитания. Казачество и православие неразделимы: духовный стержень казачьего уклада жизни во все

времена составляла православная вера, которая определяла нравственные нормы, семейные традиции и отношение к служению Отечеству.

МБДОУ ДС № 31 «Голубая стрела» г. Туапсе имеет статус казачьей образовательной организации и является базовым дошкольным учреждением Туапсинского района по направлению казачьего воспитания. Создан музей «Казачья хата», построен «Казачий хуторок» на территории учреждения, налажено сотрудничество с Туапсинским казачьим обществом и православным приходом. В группах казачьей направленности «Черноморские казацата» реализуется парциальная программа духовно-нравственного и патриотического воспитания на основе традиций казачества, включающая основы православной культуры как духовной основы казачьих ценностей.

Л.С. Выготский, основатель культурно-исторической теории развития, доказал, что психическое развитие ребёнка есть процесс его культурного развития, при котором «социальное становится индивидуальным». Передача культурного опыта от взрослого к ребёнку — путь сохранения содержательности образования. Взрослый выступает носителем культурных средств, опосредующих взаимодействие ребёнка с миром. Выготский подчёркивал определяющую роль эмоций в

воспитании: только то знание может привиться, которое прошло через чувство ребёнка; всё остальное есть мёртвое знание, убивающее всякое живое отношение к миру [1]. Это положение принципиально важно для работы с дошкольниками: духовно-нравственные представления не усваиваются через прямое словесное инструктирование, а формируются через эмоционально окрашенное проживание, сопереживание и деятельность.

Игра, по Выготскому, создаёт зону ближайшего развития: в игре ребёнок всегда выше своего обычного поведения, он как бы на голову выше самого себя. Именно через игровую деятельность, через принятие роли и создание мнимой ситуации ребёнок осваивает нравственные нормы и культурные модели поведения. Для практики духовно-нравственного воспитания это означает, что приобщение к православным традициям казачества должно осуществляться не через заучивание догм, а через игровое и эмоциональное погружение в культуру.

К.Д. Ушинский обосновал принцип народности как основу всего воспитания. Содержательной основой духовно-нравственного воспитания ребёнка является народная культурная традиция, а главными «воспитателями» духовности — родная природа, традиционная народная культура и православная религия [2]. По Ушинскому, воспитание должно быть освящено церковью, а школа — быть «преддверием церкви» в широком культурном смысле. Для казачьего детского сада этот принцип трансформируется в задачу приобщения детей к духовному укладу казачьей семьи, где православие было не внешним атрибутом, а внутренней основой жизни.

Ш.А. Амонашвили, разработавший личностно-гуманную модель образования, сформулировал ключевые принципы, значимые для практики духовно-нравственного воспитания: обучение во имя

развития личности ребёнка, укрепление гуманных нравственных отношений, бережное внимание к внутреннему миру ребёнка, обогащение его душевного и духовного потенциала [3]. Педагогический процесс должен быть устроен так, чтобы ребёнок познавал и усваивал истинно человеческое — правдивое, справедливое, нравственное, доброе. Принцип сотрудничества делает ребёнка добровольным и заинтересованным соратником в своём же воспитании. Для работы с дошкольниками в казачьей образовательной организации это означает: не принуждать к усвоению норм, а создавать условия, при которых ребёнок сам выбирает добро, потому что оно привлекательно и соотносимо его природе.

Принципиально важно, что отбор содержания для дошкольников осуществляется с учётом возрастной доступности. Из мощного пласта казачьей истории и культуры выбираются только те знания, которые доступны детям 5–7 лет и направлены на воспитание высоких духовных и морально-нравственных качеств [4]. Знакомство с православием строится на примерах проявления веры, доступных детскому пониманию: почитание родителей и старших, милосердие, защита слабых, благодарность, любовь к родной земле. Избегаются богословские тонкости, акцент делается на нравственных следствиях веры — тех качествах, которые казаки воспитывали в детях: честность, трудолюбие, уважение, смелость, верность слову. Работа по духовно-нравственному воспитанию в казачьем детском саду носит культурологический, а не вероучительный характер: дети знакомятся с православной культурой как частью культурного наследия своего народа, что соответствует светскому характеру образования [5].

Конспект образовательного события
«Духовный компонент казачества: православие»

Возрастная группа: старшая группа (5–6 лет), группа казачьей направленности «Черноморские казачата».

Форма проведения: образовательное событие (интегрированная форма: беседа, игра, продуктивная деятельность).

Цель: формирование у детей старшего дошкольного возраста первичных представлений о православии как духовной основе казачьей культуры и воспитание нравственных качеств через приобщение к казачьим традициям.

Задачи:

Образовательные:

познакомить детей с понятием «православие» в доступной форме;

расширить представления о том, как вера проявлялась в повседневной жизни казаков: храм в станице, молитва перед дорогой, крещение детей, нательный крестик;

закрепить знания о казачьих заповедях как нравственных правилах, основанных на православной вере.

Развивающие:

развивать связную речь, умение рассуждать, отвечать на вопросы;

развивать эмоциональную отзывчивость, эмпатию;

обогащать словарный запас: храм, икона, молитва, благословение, нательный крестик, казачьи заповеди.

Воспитательные:

воспитывать уважение к традициям предков, любовь к родному краю;

воспитывать доброту, честность, уважение к старшим, милосердие — качества, которые казаки воспитывали в детях на основе православной веры.

Предварительная работа:

беседы о казачьем быте, рассмотрение иллюстраций казачьих храмов, икон, предметов быта из музейной экспозиции «Казачья хата»;

заучивание казачьих пословиц о добре, труде, семье;

прослушивание казачьих песен;

посещение «Казачьего хуторка» на территории детского сада;

встречи с казаком-наставником Туапсинского казачьего общества;

изготовление совместно с детьми «Дерева добрых дел» (нарисованное дерево, на листьях которого дети с помощью воспитателя записывают свои добрые поступки).

Материалы и оборудование:

презентация или серия иллюстраций: казачий храм, икона, казачья семья, нательный крестик, колокол;

предметы из мини-музея «Казачья хата»: рушник, икона, крестик (предметы для рассматривания);

аудиозапись колокольного звона;

аудиозапись казачьей песни;

картонные «листочки» для «Дерева добрых дел», карандаши, фломастеры; макет дерева (нарисованный на ватмане или объёмный).

Ход образовательного события

Вводная часть

Воспитатель обращает внимание детей на аудиозапись колокольного звона (включается на 30 секунд). Предлагает детям определить, что за звук они услышали. Уточняет, что это колокольный звон, который звучит у храма.

Воспитатель объясняет: храм — это место, где люди молятся, благодарят Бога, просят о помощи. В каждой казачьей станице обязательно был свой храм — самый красивый, самый высокий, он стоял в центре станицы. Казаки очень любили свой храм и берегли его. Воспитатель сообщает тему занятия: сегодня мы поговорим о том, как вера в Бога помогала казакам жить, быть сильными и добрыми.

Основная часть

Беседа «Как вера проявлялась в жизни казаков»

Воспитатель напоминает детям, что казаки были смелыми воинами и трудолюбивыми людьми. Но силу им давала ещё и вера. Казаки были православными

людьми. Православие — это вера, которая учит любить Бога и людей, быть добрыми, честными, милосердными.

Воспитатель показывает иллюстрации или слайды презентации и ведёт рассказ:

— Вот казачий храм — красивый, светлый, с куполами. Казаки приходили сюда молиться перед дальней дорогой, перед боем. Они просили Бога дать им силы и мужество.

— А вот казачья семья. Когда родился малыш, казаки несли его в храм, чтобы крестили. Малышу надевали на шею нательный крестик — маленький крестик на цепочке или верёвочке. Воспитатель показывает крестик из музейной экспозиции. Крестик — знак того, что Бог оберегает человека. Каждый казак — от маленького казачонка до седого старика — носил крестик и не снимал его никогда.

— А вот икона. Воспитатель показывает икону из музея. Икона — это священный рисунок, изображение святых или Бога. В казачьей хате икона всегда висела в самом красивом и чистом углу — его называли «красный угол». Утром и вечером казаки молились перед иконой: благодарили Бога за новый день, просили защиты и помощи.

Воспитатель задаёт проблемный вопрос: как вы думаете, зачем казаки молились перед дорогой или перед боем? Выслушивает ответы, обобщает: вера давала казакам силу и надежду. Они знали, что Бог с ними, и поэтому не боялись трудностей.

Игра «Казачьи заповеди»

Воспитатель рассказывает, что у казаков были свои правила жизни — казачьи заповеди. Они учили детей этим правилам с самого раннего возраста. Воспитатель предлагает детям поиграть: он начинает фразу, а дети продолжают.

- Уважай... (старших!)
- Помогай... (слабым и бедным!)
- Не обижай... (младших!)

— Береги... (свою семью!)

— Будь... (честным!)

— Защищай... (Родину!)

Воспитатель хвалит детей и объясняет: казаки говорили — «Если кому-то что-то можно, то нам нельзя — мы казаки!» Казаки считали, что должны быть примером для других — жить по совести, по чести. Эти правила пришли из православной веры, из Божиих заповедей: не убивай, не кради, не обманывай, почитай отца и мать, помогай ближним.

Физкультминутка «Казачата»

Под казачью мелодию дети выполняют движения:

Мы казачата удалые, (шагают на месте)

Смелые, да озорные. (руки на пояс, наклоны)

Рано утром мы встаём, (потягиваются)

Богу молимся, поём. (складывают руки «лодочкой»)

Трудимся мы от души, (имитируют работу)

Помогаем от души! (показывают «помогаю»)

Смело мы стоим за всех, (шаг вперёд, грудь колесом)

Не боимся никаких! (грозят пальцем)

Продуктивная деятельность «Дерево добрых дел»

Воспитатель напоминает: казаки верили, что каждый добрый поступок — это как семечко: посадил его — и выросло доброе дерево. В группе уже есть «Дерево добрых дел» — нарисованное дерево, на листьях которого дети с помощью воспитателя записывают свои добрые поступки.

Воспитатель предлагает желающим рассказать, какое доброе дело они сделали и почему записали листочек. Поощряет каждого, отмечая, что это и есть настоящая казачья доблесть — поступать по совести.

Затем воспитатель раздаёт новые картонные листочки и предлагает подумать, какое доброе дело каждый хочет сделать сегодня или завтра, нарисовать его на листочке и повесить на дерево. Воспитатель помогает тем, кто затрудняется. Дети по очереди подходят к дереву и прикрепляют листочки.

Воспитатель подводит итог: посмотрите, какое большое и красивое дерево у нас получается! Каждое доброе дело — новый листочек. Как настоящие казаки, мы учимся жить по совести и творить добро.

Воспитатель задаёт вопросы по содержанию занятия: о чём мы сегодня говорили? Что такое православие? Как вера проявлялась в жизни казаков? Зачем казаки молились перед боем? Обобщает ответы.

Воспитатель говорит: казаки говорили — «Без веры казак — что соловей без песни». Вера делала казаков сильными, честными и добрыми. И мы с вами, как настоящие казачата, тоже учимся быть добрыми, честными, помогать друг другу. Помните наше дерево добрых дел — каждый ваш добрый поступок делает мир лучше.

Воспитатель выражает гордость детьми: вы — настоящие черноморские казачата!

По желанию включается казачья песня, дети могут подпевать или свободно двигаться под музыку.

Опыт работы в МБДОУ ДС № 31 «Голубая стрела» г. Туапсе показывает, что приобщение детей старшего дошкольного возраста к православным традициям казачества через образовательные события позволяет решать комплекс задач:

Формировать эмоционально-ценностное отношение к культуре предков — через проживание, сопереживание, игровое погружение, а не через формальное заучивание.

Развивать нравственные качества — доброту, честность, уважение к старшим, милосердие — опираясь на казачьи заповеди как доступную для детского понимания форму нравственных норм [6].

Воспитывать чувство принадлежности к культурной традиции — через знакомство с реальными предметами быта (музей «Казачья хата»), встречи с казаками-наставниками, участие в традиционных праздниках.

Интегрировать различные виды деятельности — беседу, игру, продуктивную деятельность, музыкальное восприятие — что соответствует требованиям ФГОС ДО к комплексно-тематическому принципу построения образовательного процесса.

Косвенными показателями эффективности служат активность детей на занятиях, их желание рассказывать о казачьих традициях дома, рост числа добрых поступков, фиксируемых на «Дереве добрых дел», интерес к посещению музея и встреч с казаками-наставниками.

Духовно-нравственное воспитание дошкольников через приобщение к православным традициям казачества — это процесс, опирающийся на достижения психологической и педагогической науки и творчески реализуемый в условиях конкретного дошкольного учреждения. Теоретические положения Л.С. Выготского о культурном развитии и роли эмоций в усвоении знаний, принцип народности К.Д. Ушинского, идеи гуманно-личностной педагогики Ш.А. Амонашвили находят практическое воплощение в конспектах образовательных событий, построенных на основе казачьих традиций. При этом принципиально важно отбирать содержание, доступное детскому пониманию, и предъявлять его через игру, эмоциональное проживание и продуктивную деятельность. Опыт МБДОУ ДС № 31 «Голубая стрела» г. Туапсе показывает, что системная работа в этом направлении способствует формированию у детей

нравственных качеств, уважения к культуре своего народа и осознания себя как наследников славных традиций кубанского казачества.

Список литературы

1. Выготский Л.С. Педагогическая психология. — М.: Педагогика, 1991. — 480 с.
2. Ушинский К.Д. О народности в воспитании // Собр. соч.: в 6 т. — М.: Просвещение, 1988. — Т. 2. — С. 37–71.
3. Амонашвили Ш.А. Размышления о гуманной педагогике. — М.: Издательский дом Шалвы Амонашвили, 2001. — 464 с.

4. Тулупова Г.С. Парциальная программа «Наше наследие. Основы истории и культуры кубанского казачества». — Краснодар, 2023.

5. Данилюк А.Я., Кондаков А.М., Тишков В.А. Концепция духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России. — М.: Просвещение, 2009. — 24 с.

6. Морозова И.М. Образовательная деятельность для детей старшего дошкольного возраста «Слава Богу — мы казаки!» // Современный урок. — 2022.

Взаимодействие дошкольной образовательной организации с семьями воспитанников

Семенча Лиана Павловна
воспитатель

МБДОУ ДС № 31 «Голубая стрела» г. Туапсе

УДК 37.018.1

Аннотация. В статье раскрывается система работы воспитателя с семьями воспитанников в условиях современного дошкольного учреждения. Практическая часть представлена конспектом мастер-класса для родителей «Семейные традиции как ресурс развития ребёнка», реализуемого в МБДОУ ДС № 31 «Голубая стрела» г. Туапсе.

Ключевые слова: взаимодействие с родителями, партнёрство семьи и детского сада, семейные традиции, мастер-класс, дошкольное образование, вовлечение родителей.

Современная система дошкольного образования рассматривает семью как основного партнёра в воспитании и развитии ребёнка. В соответствии с требованиями ФГОС ДО, образовательная организация обязана обеспечивать психолого-

педагогическую поддержку семьи и повышать компетентность родителей в вопросах развития и воспитания детей.

В МБДОУ ДС № 31 «Голубая стрела» г. Туапсе работа с родителями строится на принципах доверия, открытости и взаимного уважения. Детский сад реализует модель партнёрского взаимодействия, где родители выступают не пассивными наблюдателями, а активными участниками образовательного процесса. Это особенно важно в условиях казачьей образовательной организации, где ценности семьи, преемственности поколений и уважения к традициям являются ключевыми.

П.Ф. Лесгафт, основоположник научной системы физического и семейного воспитания, подчёркивал, что именно в семье закладываются основы нравственности, привычки и образ жизни ребёнка. Он отмечал, что воспитание в семье

должно быть последовательным, уважительным и опираться на личный пример взрослых [1]. Для дошкольной практики это означает необходимость опоры на семейные ценности и традиции, а не их подмены «внешними» воспитательными воздействиями.

Т.А. Маркова, исследователь в области дошкольного воспитания, разработала концепцию сотрудничества детского сада и семьи, основанную на единстве целей, взаимном доверии и согласованности воспитательных воздействий. По её мнению, эффективность воспитания напрямую зависит от того, насколько согласованы требования и подходы взрослых к ребёнку в семье и в детском саду [2].

ФГОС ДО закрепляет принцип сотрудничества с семьёй как один из ключевых. В частности, стандарт предусматривает:

- обеспечение открытости дошкольного образования;
- создание условий для участия родителей в образовательной деятельности;
- оказание психолого-педагогической, методической и консультативной помощи родителям [3].

Современные подходы к работе с родителями предполагают переход от информирования к вовлечению: родители должны не просто получать рекомендации, а участвовать в совместной деятельности с педагогами и детьми, осваивать новые формы взаимодействия и применять их в семье.

Система работы с родителями в МБДОУ ДС № 31 «Голубая стрела»

Работа с семьями в детском саду выстроена по нескольким направлениям:

1. Информационно-просветительское: тематические стенды, памятки, публикации в родительских чатах, консультации специалистов (педагога-психолога, логопеда, музыкального руководителя).

2. Консультативное: индивидуальные и групповые консультации по вопросам воспитания, развития, адаптации, поведения ребёнка.

3. Практико-ориентированное: мастер-классы, семейные проекты, совместные праздники, спортивные и творческие мероприятия.

4. Вовлечение в управление: участие родителей в работе Совета родителей, обсуждение локальных актов, анкетирование и обратная связь.

Особое место занимают семейные проекты и события, которые позволяют родителям увидеть образовательный процесс изнутри, освоить новые методы взаимодействия с ребёнком и укрепить семейные связи. Одним из таких инструментов является мастер-класс для родителей.

Конспект мастер-класса «Семейные традиции как ресурс развития ребёнка»

Целевая аудитория: родители воспитанников старшей группы казачьей направленности.

Форма проведения: мастер-класс с элементами тренинга и творческой работы.

Цель: повышение родительской компетентности в вопросах воспитания ребёнка через актуализацию и развитие семейных традиций.

Задачи:

Образовательные:

- познакомить родителей с понятием «семейные традиции» и их значением для развития личности ребёнка;
- показать связь семейных традиций с формированием нравственных ценностей, эмоциональной устойчивости и чувства принадлежности к семье.

Развивающие:

- развить у родителей навыки рефлексии собственного опыта семейного воспитания;
- стимулировать творческий поиск новых форм семейного взаимодействия.

Воспитательные:

- укрепить партнёрские отношения между семьёй и детским садом;
- мотивировать родителей на создание и поддержание семейных традиций в повседневной жизни.

Предварительная работа:

- анкетирование родителей «Наши семейные традиции» (за 1–2 недели до мастер-класса);
- подготовка фотовыставки «Наши семейные моменты» (фотографии, отражающие семейные ритуалы, праздники, повседневные дела);
- подбор цитат и высказываний о семье, традициях, воспитании (для оформления пространства);
- подготовка материалов для творческой работы: листы А3, цветная бумага, ножницы, клей, фломастеры, заготовки «Дерева семейных традиций» (шаблон дерева с ветвями).

Материалы и оборудование:

- мультимедийная презентация «Семейные традиции: от прошлого к настоящему»;
- фотовыставка «Наши семейные моменты»;
- карточки с ситуациями для обсуждения (3–4 кейса);
- заготовки «Дерева семейных традиций»;
- памятки для родителей «Как создать семейную традицию» (раздаточный материал).

Ход мастер-класса

I. Вводная часть

Ведущий (воспитатель) приветствует родителей, кратко обозначает тему и цели встречи. На экране — слайд с цитатой: «Семья — это не просто место, где мы живём, это пространство, где мы становимся людьми» (П.Ф. Лесгафт).

Воспитатель предлагает родителям посмотреть фотовыставку и поделиться впечатлениями: какие традиции можно увидеть на фотографиях, что объединяет

эти моменты. Родители высказываются, ведущий фиксирует ключевые идеи на флипчарте: «совместные завтраки», «чтение перед сном», «семейные прогулки», «праздники», «помощь старшим».

Далее воспитатель подводит к мысли: семейные традиции — это не только большие праздники, но и маленькие ежедневные ритуалы, которые создают чувство безопасности, предсказуемости и любви для ребёнка.

1. Мини-лекция с элементами обсуждения

Воспитатель представляет краткую презентацию (5–7 слайдов), раскрывающую:

- что такое семейные традиции и какие они бывают (ежедневные, еженедельные, сезонные, праздничные);
- как традиции влияют на развитие ребёнка (формируют чувство принадлежности, учат ответственности, развивают эмоциональный интеллект);
- типичные ошибки и барьеры (отсутствие времени, непоследовательность, навязывание традиций без учёта интересов ребёнка).

После каждого блока воспитатель задаёт вопросы: «Какие традиции есть в вашей семье?», «Что даётся легко, а что сложно?», «Какие традиции вы хотели бы ввести?». Родители делятся опытом, ведущий обобщает ответы, выделяя общие тенденции и индивидуальные особенности.

2. Работа в мини-группах

Родители делятся на 3–4 группы по 4–5 человек. Каждая группа получает карточку с ситуацией (кейсом) и задание: предложить 2–3 варианта семейной традиции, которая поможет решить проблему или усилить воспитательный эффект.

Примеры кейсов:

- «Ребёнок часто капризничает вечером, ему сложно успокоиться перед сном».

- «В семье двое детей, старший ревнует к младшему, возникают конфликты».

- «Родители много работают, ребёнок чувствует себя одиноким».

- «Бабушка настаивает на своих методах воспитания, которые отличаются от родительских».

Группы обсуждают ситуации и представляют свои идеи. Воспитатель фиксирует предложения на флипчарте, дополняет их педагогическими рекомендациями (например, «вечерний ритуал объятий и благодарности», «день старшего брата/сестры», «семейное чаепитие по выходным», «совместное составление семейного календаря»).

3. Творческая работа «Дерево семейных традиций»

Каждый родитель получает заготовку «Дерева семейных традиций»: на листе А3 изображено дерево с ветвями. На ветвях нужно написать 3–5 традиций, которые уже есть в семье, и 1–2 новые, которые хотелось бы ввести. Листья можно вырезать из цветной бумаги и наклеить на ветви, подписывая каждую традицию.

Воспитатель даёт инструкцию: «Пишите не абстрактно, а конкретно: не “мы общаемся”, а “по воскресеньям мы печём пирог вместе с ребёнком”». По желанию родители могут украсить дерево рисунками, символами семьи.

По завершении желающие делятся своими идеями. Воспитатель подчёркивает ценность каждого варианта и предлагает сделать «Дерево семейных традиций» общим проектом группы: собрать все деревья и оформить в альбом «Традиции нашей группы».

Воспитатель подводит итоги: традиции — это не обязанность, а возможность создать пространство любви, предсказуемости и поддержки для ребёнка. Важно, чтобы традиции были посильными, радостными и значимыми для всех членов семьи.

Родителям вручаются памятки «Как создать семейную традицию»:

- выберите идею, которая нравится всем;

- начните с малого и будьте последовательны;

- делайте традицию эмоционально привлекательной;

- учитывайте возраст и интересы ребёнка;

- не бойтесь корректировать традиции по мере взросления детей.

В завершение воспитатель предлагает родителям заполнить короткую анкету обратной связи: что было полезным, что хочется применить, какие темы интересны для следующих встреч.

Взаимодействие с семьями воспитанников — не вспомогательная, а ключевая задача дошкольного учреждения. Эффективная работа с родителями предполагает не только информирование, но и вовлечение, поддержку, совместное творчество. Мастер-класс как форма работы позволяет объединить теоретические знания и практический опыт, создать пространство для диалога и поиска индивидуальных решений. Опыт МБДОУ ДС № 31 «Голубая стрела» г. Туапсе показывает, что такие мероприятия способствуют укреплению партнёрства семьи и детского сада, повышению родительской компетентности и, в конечном счёте, улучшению качества воспитания и развития детей.

Список литературы

1. Гребенникова И.В. Педагогика сотрудничества: семья и детский сад. — СПб.: Детство-Пресс, 2020.

2. Козлова С.А., Куликова Т.А. Дошкольная педагогика. — М.: Академия, 2018.

3. ФГОС ДО: комментарии и методические рекомендации / под ред. А.Г. Асмолова. — М.: Просвещение, 2014.

Сотрудничество с семьёй в условиях дошкольного образовательного учреждения**Минасян Рузанна Станиславовна****учитель- логопед,****Мельникова Марина Мироновна****музыкальный руководитель,****Микаелян Татевик Эминовна, Волкова Татьяна Александровна****воспитатели****МБДОУ ДС № 25 «Чебурашка» г. Туапсе***УДК 373.2.*

Аннотация. В статье рассматривается проблема взаимодействия педагогического коллектива дошкольного учреждения с семьями воспитанников. Предлагается подробный сценарий интерактивного мероприятия с родителями, направленного на формирование единого речевого и музыкально-развивающего пространства для ребёнка.

Ключевые слова: работа с родителями, дошкольное образование, сотрудничество ДОУ и семьи, речевое развитие, музыкальное развитие, логопедическая работа, совместные мероприятия, педагогическое просвещение.

Семья — первичный и наиболее значимый институт социализации ребёнка. Именно в семье закладываются основы речевого, познавательного, эмоционального и социального развития личности. Дошкольное образовательное учреждение, являясь первым звеном системы образования, призвано не только обучать и воспитывать ребёнка, но и оказывать квалифицированную поддержку семье, выстраивая с ней партнёрские отношения.

Особо следует отметить ценность интегрированных форм работы, в которых участвуют одновременно несколько специалистов. Так, объединение усилий учителя-логопеда и музыкального руководителя открывает уникальные возможности для развития речи ребёнка. Известно, что музыкальная деятельность оказывает благотворное влияние на формирование фонематического слуха, ритмико-слоговой

структуры слова, артикуляционной моторики и выразительности речи. Музыкальные игры, логоритмические упражнения, пение и движение под музыку создают естественную и эмоционально насыщенную среду для речевого развития. Когда родители вовлекаются в этот процесс, получают представление о приёмах работы и продолжают использовать их дома, эффективность коррекционно-развивающей работы возрастает многократно.

Сценарий совместного мероприятия с родителями «Путешествие в Страну красивой речи и звонкой песни»

Участники: дети и родители старшей группы, учитель-логопед (Минасян Р. С.), музыкальный руководитель (Мельникова М. М.), воспитатели (Микаелян Т. Э., Волкова Т. А.).

Цель: формирование у родителей представлений о приёмах речевого и музыкального развития дошкольников через активное включение в совместную деятельность с детьми.

Для мероприятия требуется музыкальный зал, оформленный как сказочная страна (с декорациями: тропинки, деревья, замок). Потребуется музыкальный центр с подборкой аудиозаписей.

Подготавливают карточки с артикуляционными упражнениями (по комплекту на семью), музыкальные инструменты (колокольчики, бубны, маракасы, металлофон — по 2–3 на семью), «волшебный мешочек» с предметами для звукоподражания (кукла, машинка, барабан, кошечка, птичка, часы), осенние листья из

цветной бумаги, карточки-«билеты» с символами звуков ([с], [ш], [р], [л]).

Ход мероприятия

Зал оформлен в виде сказочной страны. На центральной стене — панно «Замок красивой речи и звонкой песни». У входа — «ворота» с колокольчиками. Звучит лёгкая весёлая мелодия. Дети входят в зал за руки с родителями и рассаживаются полукругом.

Воспитатель: Добрый день, дорогие дети и уважаемые родители! Мы рады приветствовать вас в нашем зале. Сегодня нас ждёт необычное путешествие — в Страну красивой речи и звонкой песни. В этой стране все говорят ясно и выразительно, поют звонко и чисто, а помогают им в этом волшебные помощники — звуки, ритмы и музыка.

Учитель-логопед: Чтобы попасть в эту страну, нужно получить билет. Но билеты у нас необычные — на них нарисованы символы звуков. Сейчас каждый ребёнок получит свой билет, а мама или папа помогут его «прочитать» — назвать звук и правильно его произнести.

Дети по очереди подходят к «кассе» (столик, на котором разложены карточки-билеты). Учитель-логопед выдаёт карточку, ребёнок называет звук, родитель повторяет. Логопед при необходимости комментирует.

Учитель-логопед: Обратите внимание, родители: так же, как мы сейчас, мы тренируем у детей фонематический слух — умение слышать, различать и правильно произносить звуки речи. Это фундамент для чистого звукопроизношения и в дальнейшем — для успешного освоения грамоты. Дома вы можете использовать похожие карточки или просто играть со звуками: «Какой звук ты слышишь в слове "солнце"? А в слове "шапка"?»

Музыкальный руководитель: Билеты получены, ворота открываются! Но прежде чем войти, давайте поздороваемся со Страной — не просто словами, а

звуками музыки. Я сыграю мелодию, а вы помогите мне: если музыка весёлая — хлопайте в ладоши, если спокойная — качайте головой, если быстрая — стучите пальчиками по коленям.

Музыкальный руководитель играет 3–4 коротких фрагмента (весёлый танец, колыбельная, быстрая пьеса). Дети и родители выполняют движения.

Музыкальный руководитель: Отлично! Вы показали, что умеете слушать музыку и различать её характер. Это так называемое эмоциональное восприятие музыки — первое, что мы развиваем у детей. И, конечно, музыкальный слух тесно связан с речевым: ребёнок, который хорошо различает мелодии и ритмы, легче различает и звуки речи.

Станция 1. «Полянка артикуляционной гимнастики»

Учитель-логопед: Мы оказались на полянке, где живёт Весёлый Язычок. Он каждый день делает зарядку, чтобы быть сильным и ловким — ведь без ловкого язычка не получится правильно произносить звуки. Давайте покажем родителям, как мы тренируем язычок!

Дети встают в круг. Учитель-логопед показывает карточки с изображением упражнений артикуляционной гимнастики и называет упражнение. Дети выполняют, родители повторяют вместе с детьми.

Упражнения:

1. «Заборчик» — сомкнуть зубы, показать сомкнутые зубы (улыбка). Удерживать 5 секунд.

2. «Лопатка» — широкий расслабленный язык положить на нижнюю губу. Удерживать 5 секунд.

3. «Иголочка» — вытянуть острый напряжённый язык вперёд. Удерживать 5 секунд.

4. «Качели» — поочередно поднимать язык к верхним зубам и опускать к нижним.

5. «Лошадка» — пощёлкать язычком, имитируя цокот копыт.

Учитель-логопед: Уважаемые родители! Эти упражнения мы выполняем ежедневно на логопедических занятиях. Их можно и нужно делать дома — это займёт всего 5–7 минут. Главное — выполнять перед зеркалом, чтобы ребёнок видел своё лицо и мог контролировать движения. Артикуляционная гимнастика — это своего рода фитнес для мышц языка, губ и щёк, без которых невозможна правильная речь.

Музыкальный руководитель: А теперь добавим к нашей гимнастике ритм! Я буду играть на бубне, а вы делаете упражнение «Качели» в ритме музыки: медленный удар — язычок вверх, медленный удар — язычок вниз. А теперь быстрее!

Музыкальный руководитель задаёт ритм на бубне. Дети и родители выполняют упражнение «Качели» в заданном темпе.

Музыкальный руководитель: Вот так музыка помогает нам развивать не только чувство ритма, но и речевую моторику. Ритм организует движение, делает его точным и управляемым. Этот же принцип лежит в основе логоритмики — направления, объединяющего речь, музыку и движение.

Станция 2. «Дорожка звукоподражаний»

Воспитатель: Идём дальше! Перед нами — дорожка, по обеим сторонам которой спрятались разные предметы. Каждый предмет издаёт свой звук. Сейчас я достану из волшебного мешочка предмет, а вы вместе с детьми назовите его и покажите, какой звук он издаёт.

Воспитатель по очереди достаёт из мешочка предметы: куклу («ля-ля»), машинку («би-би», «р-р-р»), барабан («там-там-там»), кошечку («мяу»), птичку («чирик-чирик»), часы («тик-так»). Дети и родители называют звукоподражание.

Учитель-логопед: Обратите внимание, родители: звукоподражание — это самый ранний и естественный способ развития речи. Маленький ребёнок сначала подражает звукам животных, транспорта, природы, и лишь потом переходит к полноценным словам. Для детей старшего дошкольного возраста звукоподражания полезны тем, что помогают отрабатывать сложные звуки ([р], [ш], [с]) в доступной и игровой форме. Дома вы можете использовать любимые игрушки ребёнка: «Как гудит машинка? А как рычит собачка?»

Музыкальный руководитель: А теперь усложним задачу. Я сыграю на металлофоне несколько нот, а вы повторите ритм звукоподражания, но уже как настоящую мелодию: «мяу-мяу» — поём на двух нотах, «тик-так» — чередуем высокие и низкие звуки.

Музыкальный руководитель играет, дети и родители поют звукоподражания, подстраиваясь под высоту звуков.

Музыкальный руководитель: Вот так мы соединяем речевое и музыкальное развитие: ребёнок не просто повторяет звук, а учится менять высоту голоса, слушать интонацию, попадать в ритм. Эти навыки напрямую влияют на выразительность речи — интонационную окраску, мелодику высказывания.

Станция 3. «Ритмический лес»

Музыкальный руководитель: Мы попали в Ритмический лес. Здесь каждое деревце умеет «отстукивать» свой ритм. Сейчас я раздам вам музыкальные инструменты — колокольчики, бубны, маракасы. Родители и дети — вы одна команда. Я прохлопаю ритм, а вы повторите его на своих инструментах.

Музыкальный руководитель раздаёт инструменты. Прохлопывает простые ритмические рисунки (например: та-та-ти-ти-та, та-ти-та-ти-та). Родители и дети повторяют на инструментах. Затем ритмы усложняются: та-та-та-ти-ти-ти-та, пауза-та-ти-ти-та.

Музыкальный руководитель: А теперь соединим ритм со словом. Я скажу слово, а вы прохлопайте его по слогам и сыграйте на инструменте: «со-ба-ка» — три хлопка, три удара. «Дом» — один удар. «Ве-ло-си-пед» — четыре удара.

Слова для отхлопывания: дом, кошка, ма-ши-на, ба-ра-бан, па-ро-ход, ве-ло-си-пед, мо-ло-ток.

Учитель-логопед: Родители, обратите внимание: мы сейчас отрабатывали ритмико-слоговую структуру слова — это один из важнейших параметров речевого развития. Ребёнок, который хорошо чувствует слоговой ритм слова, реже допускает ошибки в произношении многосложных слов (не говорит «сипед» вместо «велосипед» или «тативник» вместо «кормильник»). А музыкальный ритм — лучший помощник в этом деле. Дома можно просто прохлопывать вместе с ребёнком названия игрушек, еды, предметов обихода — это просто и очень полезно.

Воспитатель: А давайте теперь все вместе споём нашу любимую попевку «Лошадка» — дети её хорошо знают, а родители подпоют!

Дети и родители поют попевку «Лошадка» (музыка и слова народные или из репертуара по программе).

Дети изображают езду на лошадке, пощёлкивая язычком (упражнение «Лошадка» из артикуляционной гимнастики).

Учитель-логопед: Видите, родители? Мы объединили пение, движение и артикуляционное упражнение — и всё в одной короткой попевке. Ребёнок тренирует сразу несколько навыков: голос, ритм, артикуляцию, координацию движений. Такие попевки можно петь по дороге в детский сад, на прогулке, дома.

Станция 4. «Озеро выразительной речи»

Учитель-логопед: Мы подошли к Озеру выразительной речи. Здесь живёт сказка, но рассказать её можно только выразительным голосом — то тихим, то

громким, то быстрым, то медленным. Сейчас я прочитаю короткий отрывок, а вы, родители, попробуете вместе с детьми озвучить его с разной интонацией.

Учитель-логопед раздаёт карточки с короткими текстами (1–2 предложения):

1. «Маленький мышонок тихо-тихо прошёл по полу: пи-пи-пи...» (говорим тихо, медленно).

2. «Огромный медведь громко заревел: р-р-р-р!» (говорим громко, низким голосом).

3. «Девочка удивилась: "Ой, кто это там спрятался?"» (говорим с интонацией удивления).

4. «Мальчик обрадовался: "Ура! Мама пришла!"» (говорим радостно, звонко).

Родители с детьми по очереди «озвучивают» карточки. Логопед даёт короткий комментарий к каждому выступлению.

Учитель-логопед: Интонация — это душа речи. Без неё речь становится монотонной, невыразительной, а ребёнку трудно передать свои чувства, рассказать историю, участвовать в диалоге. Развитие интонационной выразительности идёт параллельно в речи и в музыке: когда ребёнок поёт, он учится менять силу, высоту и темп голоса — и эти же навыки переносятся в речь. Дома можно устраивать «театр одного актёра»: читайте сказки по ролям, меняя голос за разных персонажей. Это один из лучших и самых весёлых способов развития выразительной речи.

Музыкальный руководитель: А в музыке для развития интонации мы используем пение. Давайте споём всем вместе песенку «Осень» — дети её знают.

Дети и родители исполняют песню об осени (из репертуара программы ДОУ). Музыкальный руководитель аккомпанирует.

Музыкальный руководитель: Чувствуете, как в песне мелодия сначала плавная, спокойная — а потом становится

оживлённой? Так же и в речи: мы учим ребёнка «управлять» своим голосом — то замедлять, то ускорять, то повышать, то понижать.

Воспитатель: Наше путешествие подходит к концу. Мы прошли через Полянку артикуляционной гимнастики, Дорожку звукоподражаний, Ритмический лес и Озеро выразительной речи. А вот и замок — мы добрались!

В центре зала «открываются» ворота замка (убирается декорация-занавес). За воротами — столик с «сюрпризом» — буклетами-памятками для родителей и воздушными шарами.

Учитель-логопед: Дорогие родители! Мы хотели, чтобы вы сегодня не просто посмотрели, как занимаются ваши дети, а сами попробовали, почувствовали, как это работает. Речь и музыка — близкие подруги. То, что мы делаем в детском саду — логопедическая гимнастика, пение, ритмические игры, звукоподражания, — всё это можно и нужно делать дома. Не нужны специальные условия или сложные пособия. Нужны пять минут, ваше внимание и радость от совместной игры.

Музыкальный руководитель: Музыка — это не только концерты и праздники. Это ежедневная песенка, припевка, танец под любимую мелодию, хлопки в ритм. Музыкальное развитие — это не про талант, а про регулярность и эмоциональный контакт. Пойте с детьми, даже если вам кажется, что вы поёте не идеально — для ребёнка ваш голос всегда лучший.

Воспитатель: Мы приготовили для вас памятки-буклеты с описанием игр и упражнений, которые мы сегодня выполняли. Их можно повесить на холодильник или положить рядом с настольными играми — чтобы под рукой всегда была подсказка, чем заняться с ребёнком.

Воспитатели раздают родителям буклеты.

Воспитатель: А теперь — последний сюрприз! Давайте все вместе отпустим

воздушные шары — каждый с пожеланием для своего ребёнка. Пусть они летят высоко, как растут наши дети — с нашей любовью, вниманием и заботой.

Дети и родители берут по воздушному шару. Звучит тихая, торжественная музыка. Каждый желает вслух что-то своему ребёнку (по желанию) и отпускает шарик вверх (в пределах зала).

Все педагоги (хором): Спасибо вам, дорогие родители, за то, что были сегодня с нами. До новых встреч!

Звучит весёлая музыка. Родители и дети фотографируются на память.

Опыт работы показывает, что наиболее эффективной формой взаимодействия с семьёй являются не отдельные консультации или лекции, а именно совместные мероприятия, в которых родители становятся активными участниками образовательного процесса. Описанное мероприятие объединяет усилия специалистов разного профиля — учителя-логопеда, музыкального руководителя и воспитателей — и демонстрирует родителям наглядную связь между речевым и музыкальным развитием ребёнка.

Список литературы

1. Арефьева Л. Н. Взаимодействие ДОУ с семьёй: формы, методы, приёмы. — М.: Сфера, 2019.
2. Гаврючина Л. В. Логопедическая ритмика для детей 5–6 лет. — М.: ГНОМ, 2018.
3. Степанова О. А. Развитие речи и музыкальности дошкольников в игровой деятельности. — М.: ТЦ Сфера, 2020.
4. Филичева Т. Б., Чиркина Г. В. Устранение общего недоразвития речи у детей дошкольного возраста. — М.: Айрис-пресс, 2008.