

ДЕПАРТАМЕНТ ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ
ХАНТЫ-МАНСИЙСКОГО АВТОНОМНОГО ОКРУГА – ЮГРЫ
БЮДЖЕТНОЕ УЧРЕЖДЕНИЕ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ
ХАНТЫ-МАНСИЙСКОГО АВТОНОМНОГО ОКРУГА – ЮГРЫ
«СУРГУТСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ»

Факультет психологии и педагогики

ДОШКОЛЬНОЕ И
НАЧАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ:
ПРОБЛЕМЫ,
ПЕРСПЕКТИВЫ,
ИННОВАЦИИ РАЗВИТИЯ

*Материалы Всероссийской научно-практической конференции
(с международным участием)*

15–16 мая 2026

Сургут, 2026

УДК 37.01(082)
ББК 74.04я431
Д 71

*Печатается по решению
Редакционно-издательского совета
БУ «Сургутский государственный
педагогический университет»*

Рецензенты:

Казаева Е.А. – доктор педагогических наук, доцент
Некрасова О.А. – кандидат педагогических наук, доцент

Составители и научные редакторы:

Абрамовских Н.В. – доктор педагогических наук, доцент
Толмачева В.В. – кандидат педагогических наук, доцент

ISBN 978-5-93190-471-9

Д 71

Дошкольное и начальное образование: проблемы, перспективы, инновации развития : материалы Всероссийской научно-практической конференции (с международным участием), 15–16 мая 2026 года / Департамент образования и науки ХМАО – Югры, Бюджетное учреждение высшего образования ХМАО – Югры «Сургутский государственный педагогический университет» ; составители, научные редакторы : Н. В. Абрамовских, В. В. Толмачева. – Сургут : РИО БУ «Сургутский государственный педагогический университет», 2026. – 286, [1] с. – Текст : непосредственный.

Сборник материалов выступлений на конференции посвящен актуальным проблемам развития современной системы дошкольного и начального общего образования, повышения качества, модернизации системы образования в рамках модернизации. В сборник вошли статьи ученых-исследователей, педагогов-практиков, аспирантов, магистрантов, раскрывающие сущность обсуждаемой проблемы, вопросы разработки и внедрения инновационных подходов и технологий в систему образования. Представлен широкий круг проблем, рассматриваемых исследователями России, Белорусии, Казахстана, что позволяет обосновать системные подходы к их решению.

Материалы сборника могут быть полезны преподавателям, аспирантам, студентам, работникам системы образования.

**УДК 37.01(082)
ББК 74.04я431**

ISBN 978-5-93190-471-9

© БУ «Сургутский государственный
педагогический университет», 2026

ОГЛАВЛЕНИЕ

РАЗДЕЛ 1. ДОШКОЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ: СТРАТЕГИЧЕСКИЕ НАПРАВЛЕНИЯ РАЗВИТИЯ И МЕТОДЫ РЕАЛИЗАЦИИ

Биряева К.Е. (научный руководитель Карпушкина Л.В.) Воспитание культуры поведения у младших дошкольников посредством игровой деятельности	6
Боримская В.С., Каргина А.Е. Коррекция фонетико-фонематических нарушений речи у детей дошкольного возраста: возможности игрового подхода	9
Высоцкая Э.С. Особенности восприятия детьми дошкольного и младшего школьного возраста фольклорных музыкальных произведений	12
Гибалкина М.В. Формирование интереса у детей старшего дошкольного возраста к миру профессий: эффективные подходы в образовательной среде ДОО	14
Дьякова А.В. (научный руководитель Абашина В.В.) Методическое сопровождение педагогов ДОО в развитии психолого-педагогической компетентности родителей детей раннего возраста	20
Васильжанова Н.Н. Взаимосвязь сенсорного и речевого развития у детей раннего возраста	24
Гончарова-Тверская О.Н., Пеккер Е.А. Народная педагогика как основа сотрудничества родителей и специалистов в коррекционно-развивающей работе с детьми дошкольного возраста	28
Горбунов П.И., Долинова Е.В., Стеблина О.П. Из опыта формирования представлений о малой Родине и Отечестве у детей старшего дошкольного возраста посредством организации виртуальных экскурсий	32
Гурова О.И., Брувель Ю.Г. Развитие ценностного отношения к малой Родине у детей дошкольного возраста	35
Гусакова В.О. Детский рисунок как средство отражения актуальных проблем духовно-нравственного воспитания	38
Екимова Е.Н. (научный руководитель Щередица Н.И.) Организация системы работы по формированию представлений о досуге у детей старшего дошкольного возраста в проектной деятельности	42
Ерохина Д.А. (научный руководитель Щередица Н.И.) Особенности формирования культурно-гигиенических навыков у детей раннего возраста	46
Ерохина Д.А. (научный руководитель Щередица Н.И.) Дидактическая игра как средство формирования культурно-гигиенических навыков у детей раннего возраста	49
Захарова В.В. Медиаобразовательная среда детского сада как средство формирования основ медиаграмотности у детей младшего и старшего дошкольного возраста	52
Зырянова С.М. К вопросу об информационном взаимодействии педагогов ДОО с семьей	55
Ковалева Т.А. Взаимодействие педагога-наставника с молодым педагогом в дошкольной образовательной организации	58
Кондрашова Н.В. Эффективные практики использования визуализации в образовательном пространстве ДОО	64
Кушникова В.В., Вятчинина Е.В. Формирование экологической культуры у детей дошкольного возраста посредством экологического туризма	67
Лашкова Л.Л., Целева К.И. Роль субъектно-средового подхода в развитии эмоционального интеллекта у детей старшего дошкольного возраста	70
Марченко Е.В., Кривошеева Н.А. Развитие связной речи у детей в младшей группе посредством применения метода наглядного моделирования	75
Матясова Л.М. Русская народная кукла – возвращение к истокам и традиционным ценностям	78
Парамонов А.А. (научный руководитель Щередица Н.И.) Диагностика уровня сформированности представлений о досуге у детей старшего дошкольного возраста	80
Попирайко Л.А., Чурбанова Н.И., Исхакова Э.Н. Современные подходы к экологическому воспитанию дошкольников	85
Резниченко Н.А. (научный руководитель Лашкова Л.Л.) Организационно-управленческие условия организации маркетинговой деятельности в детском саду	89
Рукавишникова И.В. Сенсорное развитие детей раннего возраста через дидактические игры	94
Тишкина А.Ю., Ширшова С.А. (научный руководитель Долинова Е.В.) Семейные творческие мастерские как эффективное средство формирования ценностного отношения к культурному наследию родного края у детей старшего дошкольного возраста	97
Ширяева Ю.Г., Шибанова Д.О. Эффективные практики работы по формированию позитивных установок к различным видам творчества у детей старшего дошкольного возраста в продуктивной деятельности	100
Ширяева Ю.Г. Эффективные подходы и инструменты в образовательной среде ДОО по формированию элементарных финансовых знаний и представлений у детей старшего дошкольного возраста	107
Якуненко Ю.Р. Музыкальные нейроигры, как средство развития межполушарного взаимодействия у детей дошкольного возраста через игру и звук	115

РАЗДЕЛ 2. ПРОБЛЕМА ДОСТИЖЕНИЯ КАЧЕСТВА РЕЗУЛЬТАТОВ ОБРАЗОВАНИЯ В СОВРЕМЕННОЙ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

Асланова А.Т. Особенности организации оценочной деятельности младших школьников в рамках внеурочных занятий по технологическому направлению	118
Киш Л.Н., Павленко С.А., Синцова А.М., Мухетдинова Г.В., Беззубова М.А. Организация работы по преемственности посредством проведения метапредметной недели дошкольного и начального образования «Одна земля – одно будущее»	121
Крамаренко Л.В. Факторы, влияющие на успеваемость в начальной школе	126
Крапивина Д.П. Обучение младших школьников основам театрального мастерства в разновозрастных группах	130
Минькова П.А. (научный руководитель Абрамовских Н.В.) Групповые традиции в начальной школе: сущность, функции и педагогический потенциал	133
Новокшопова К.С. Европейский опыт реализации подхода «Обучение служением» в воспитательной работе начальной школы: возможности адаптации в российском образовании	136
Сизых А.Д., Мисорина С.Н. Роль ценностей в формировании личности подростка	141
Синебрюхова В.Л. Формирование у детей младшего школьного возраста интереса к произведениям декоративно-прикладного искусства на уроках по предмету «Труд (технология)»	143
Щередица Н.И., Ширяева Ю.Г. Информационные интерактивные технологии как ресурс повышения качества образования в начальной школе	148

РАЗДЕЛ 3. ТЕХНОЛОГИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ

Абрамовских Н.В. Подготовка будущих педагогов к развитию технологического потенциала обучающихся	155
Абросимова А.В. Развитие коммуникативных качеств будущих педагогов начальных классов	159
Абашина В.В. Опыт подготовки будущих педагогов к развитию предпосылок функциональной математической грамотности у детей дошкольного возраста	162
Владыкина А.Д. (научный руководитель Приступа Е.Н.) Воспитательный потенциал социально значимой деятельности в системе высшего образования	165
Гайнеев Э.Р. Конкурс как фактор повышения квалификации и развития инновационных компетенций педагогов и обучающихся	170
Жук К.Б. Цифровая трансформация и практико-ориентированные модели повышения квалификации педагогов в современных условиях: опыт Образовательного центра «Персей»	174
Крамаренко Л.В. Ключевые качества и компетенции педагога будущего	177
Микляева Н.В. «Педпрактикум» как лаборатория педагогических ошибок: от моделирования «ловушек» к формированию профессионального иммунитета у студентов-дефектологов	180
Нарваева А.О., Морозова И.С. Оценка уровня проявления агрессивного поведения студентов учреждений среднего профессионального образования	184
Толмачева В.В. К проблеме содержания компонентов социально-экологической готовности будущих педагогов	188
Черепанова А.В. (научный руководитель Никитина Е.А.) К вопросу адаптации молодых педагогов в современной школе	191
Шанц Е.А. Институт наставничества как ресурс профессионального развития педагога ДОО	194

РАЗДЕЛ 4. АКТУАЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ ТЕОРИИ И ПРАКТИКИ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА

Акатова М.И., Калюжная К.Э. (научный руководитель Никитина Е.А.) К вопросу о формировании мотивации подростков к командной работе	200
Александрова Е.М. Профилактика эмоционального выгорания родителей обучающегося с ОВЗ как фактор успешности обучения	203
Баракина Т.В. Использование конструктора Cubo в коррекционном образовании	206
Ведерникова Е.Н. (научный руководитель Никитина Е.А.) Влияние искусственного интеллекта на развитие обучающихся	211
Верхоглядова Г.В., Маркина Н.С. Результаты психологических исследований обучающихся виртуального педагогического класса	213

Ерёмина А.А., Урывская Е.В. Коррекционно-развивающая работа с детьми раннего возраста с трудностями социально-эмоционального развития	217
Классен А.Ф. Формирование связной речи у детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи посредством мнемотехники	221
Кряжевских Е.Г., Хомякова О.В., Пеккер Е.А., Сюр О.М., Князева Н.В., Каменских Т.Л., Чалая В.А., Трандина Е.В., Черемисина О.С., Пермякова И.М., Игошева З.Ф., Карташова Н.А. Родительская игротека	225
Кулаченко М.П. Топ-навыки современного водителя (исследование Элис Бойс адаптированное к вожатской деятельности)	231
Кушель Н.В. Коррекция психомоторной недостаточности у обучающихся с интеллектуальными нарушениями с помощью кинезиологических игр и упражнений	234
Литвинова Е.М. Развитие сенсомоторных навыков у детей через систему занятий с «бизибордом» и «бизидомом»	238
Лохина С.Д., Костина Н.Б. Развитие инклюзивного образования как направление государственной политики Российской Федерации	242
Митюкова Д.А. (научный руководитель Аксёнова В.А.) Развитие эмоционального интеллекта школьников средствами художественной литературы	245
Нелюбина Н.А. Практика сохранения психологической и социальной ценности детства в начальной школе для обучающихся с ОВЗ	249
Ощепкова И.М., Плеханова О.Е. Системно-деятельностный подход в процессе музыкального развития дошкольников в условиях инклюзивного образования	253
Потапенко О.Н. Создание психологического комфорта в классе для обучающихся с выраженными нарушениями интеллекта	257
Прокопченко С.А. (научный руководитель Хабибулин А.Г.) Лев Иосифович Петражицкий – основатель психологической школы права	260
Сапрыкина И.В. Социальная среда детства и её роль в психологическом развитии ребёнка	22
Фролова С.В. Особенности тревожности у детей младшего школьного возраста с задержкой психического развития	265
Хилюк А.В., Ветлугина Н.О. Актуальность использования аутентичных видеоматериалов на уроках английского языка	269
Хитрик Т.Д. (научный руководитель Шаброва Н.В.) Сравнительный анализ моделей школьного образования: Финляндия, Китай	273
Черник Л.Ж. Применение элементов технологии «Говорящие стены» в работе с детьми с ООП дошкольного возраста	279
Шами С., Фоминых М.В. К вопросу об использовании лингвообразовательного онлайн-марафона в социальной сети ВКонтакте для совершенствования лексического навыка учащихся 8 классов	282

РАЗДЕЛ 1.

ДОШКОЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ: СТРАТЕГИЧЕСКИЕ НАПРАВЛЕНИЯ РАЗВИТИЯ И МЕТОДЫ РЕАЛИЗАЦИИ

Биряева Карина Евгеньевна,
студент ФГБОУ ВО «МГПУ им. М. Е. Евсевьева»,
Российская Федерация,
г. Саранск

E-mail: zheglova.karina2018@yandex.ru

Научный руководитель:
Карпушкина Любовь Владимировна,
кандидат педагогических наук, доцент
ФГБОУ ВО «МГПУ им. М. Е. Евсевьева», Российская Федерация,
г. Саранск
E-mail: Karpushkina1962@mail.ru

Воспитание культуры поведения у младших дошкольников посредством игровой деятельности

Аннотация. В статье рассматривается значение игровой деятельности в процессе воспитания культуры поведения у детей 3-4 лет. Анализируются возможности сюжетно-ролевых, дидактических, театрализованных игр. Приводятся конкретные примеры игровых ситуаций, способствующих формированию у младших дошкольников навыков вежливого общения, культурно-гигиенических привычек и правил поведения в социуме.

Ключевые слова: младший дошкольный возраст, игровая деятельность, культура поведения, сюжетно-ролевые игры.

Одной из главных задач образования в Российской Федерации продолжает оставаться воспитание культуры поведения между людьми. В первую очередь эта задача возлагается на педагогов, которые должны дать детям первоначальное представление об этикете и нормах поведения в обществе. Воспитание культуры поведения у детей 3-4 лет обосновывается возрастными предпосылками, а именно, развивает эмоционально-волевую сферу, необходимость в подражании и в общении с взрослыми и сверстниками.

Однако стоит отметить, что практика работы образовательных учреждений показывает некоторую часть детей, у которых, проявляются трудности в выполнении элементарных норм, таких как сказать «здравствуйте», «до свидания», «спасибо», «пожалуйста».

Разнообразные аспекты воспитания культурного поведения у дошкольников изучены в работах В. В. Абраменковой, С. А. Козловой, С. В. Петериной, Р. С. Буре. Потенциал игровой деятельности раскрыт в трудах Д. Б. Эльконина, А. К. Бондаренко, Т. М. Сорокиной. Обзор методической литературы показал, что воспитание культуры поведения в дошкольном возрасте имеет свои особенности на всех этапах дошкольного детства: в раннем возрасте, младшем дошкольном возрасте, у детей 4-5 лет, у старших дошкольников и детей подготовительной группы.

Культура поведения – это не свод правил, которые требуют четкого и тотального изучения. Культуру нельзя насильно привить и воспитать, лишь бы соответствовать задачам, которые ставятся перед детьми и педагогами. Если мы говорим о культуре поведения в младшем дошкольном возрасте, то здесь её можно воспитать только через жизненные или игровые ситуации, в которых у детей есть собственный выбор.

Для детей младшей группы культура поведения включает несколько составляющих: этикет (вежливые слова), культуру деятельности (аккуратное и бережное отношение к окружающему миру и предметам вокруг нас), гигиенические навыки (умывание, опрятность во внешнем виде), и правила поведения в общественных местах (в театре, в магазинах, в транспорте) [4].

Важно не выделять «Воспитание культуры» в отдельный, изолированный блок. Если речь идёт о культуре поведения, она должна пронизывать все режимные моменты: умывание «пожалуйста, помощи», конструирование «Поддай мне, пожалуйста, кирпичик», музыкальное занятие и, конечно, игру.

Утверждение о том, что будто для младших дошкольников достаточно лишь организовать развивающее игровое пространство, и тогда дети сами, быстро и без помощи взрослых, освоят нормы поведения и этикет, является ошибочным. Отечественные и зарубежные педагоги и психологи (Р. С. Буре, Л. С. Выготский, Д. Б. Эльконин, С. А. Козлова, М. Монтессори,) считали, что дело не только в правильно организованной среде, но и в том, что младшие дошкольники абсолютно не имеют представлений о том, как играть вместе [2, 3, 5]. Они не умеют предлагать, просить или уступать, и всему этому должны научить их взрослые, педагоги и родители. Важная роль в этом процессе принадлежит педагогам.

Чтобы игровая деятельность действительно стала средством воспитания культуры поведения у младших дошкольников, необходимо соблюдать ряд условий: регулярность и целенаправленность игровых занятий; опора на возрастные и индивидуальные особенности каждого ребёнка; постепенное усложнение игрового содержания; активное включение педагога в игру, а также создание насыщенной предметно-пространственной среды, побуждающей к игре [1].

Если с детьми 3-4 лет провести беседу на тему «Как правильно нужно здороваться» то, вероятнее всего, дети ответят «здравствуйте». Но, есть большая вероятность, что на следующий день из большого количества присутствующих детей, самостоятельно поздороваются далеко не все. Это будет результатом вашей беседы с ними. На следующий день если вместо беседы организовать игру-инсценировку: медвежонок пришёл в гости к зайчику, не поздоровавшись, сразу полез в тарелку – зайчик заплакал. Ребята наглядно поймут проблему и причину слёз зайчика. Уже на следующий день, количество поздоровавшихся детей со взрослым, будет значительно выше. Это доказывает, что монотонные беседы, даже с картинками, не сформируют устойчивого навыка. Дети повторяют правила, которые требуют от них взрослые, не понимая, как этим правилом воспользоваться в жизненных ситуациях. А вот игра как раз затрагивает эмоциональную сферу детей, вызывая у них сопереживание героям и побуждает к самостоятельному действию.

Воспитывать культуру поведения у малышей можно, используя огромное количество игр. Сюжетно-ролевые – это такие игры, которые наглядно и эффективно работают в воспитании детей младшего возраста. Ребенок пробует на себе любую роль в зависимости от игры и использует в ней характерные черты взрослого. Именно здесь проявляется подражание детей взрослым. Педагог принимает активное участие в подобных играх, чтобы наглядно продемонстрировать культуру поведения и этикет.

В игре «Магазин» дети учатся новым профессиям, используя при этом культуру поведения, которую наглядно наблюдают в жизненных ситуациях.

В игре «Больница для зверей» дети учатся быть в роли ветеринара, проявлять заботу к животным и посетителям, учатся правильно себя вести в общественном месте.

Игра «Семья» – это уже классическая игра. В такой игре ребенок понимает, что семья – это папа, мама, брат, бабушка. Наблюдая за отношениями, за культурой поведения между членами его семьи, он будет демонстрировать это в игре, копируя поведение и манеру общения кого-то из своей семьи. Поэтому роль педагога здесь велика, он должен корректировать и показывать ту культуру поведения, которую хочется заложить в каждого ребенка.

Дидактические игры в первую очередь направлены на обучение ребёнка. Такие игры хорошо применяются как со всей группой детей, так и с подгруппой или индивидуально с ребёнком. Детям 3-4 лет необходима наглядность, поэтому, используя дидактический материал, убедитесь, что он будет соответствовать возрасту, эстетично изготовлен и безопасен.

В играх-инсценировках и театрализованных играх ребенок учится не только воспроизводить роль персонажа из сказки, но и быть артистом, правильно вести себя перед зрителем. В театрализованных играх «Колобок», «Курочка Ряба», «Заюшкина избушка» дети учатся понимать нравственность поступков героев.

Подвижные игры с правилами также вносят вклад в воспитание культуры поведения младших дошкольников. Разнообразное количество подвижных игр таких как, «Паровозик», «Карусель», «Воробушки и автомобиль» требуют от детей соблюдения очереди, умения выжидать, не толкаться и действовать вместе с другими детьми. Воспитатель обращает внимание детей на то, как важно помогать упавшему товарищу, радоваться успеху другого, а не только своему. Например, в игре «Па-

ровозик дружбы» дети строятся друг за другом и двигаются по группе, не расцепляя рук. Если кто-то оступился, вся «цепочка» останавливается и ждёт, пока он снова встанет в строй. Такие моменты воспитывают терпение, взаимовыручку и умение считаться с другими.

Игровые упражнения и ситуации можно включать в режимные моменты, что делает процесс воспитания интересным. При умывании воспитатель использует потешку: «Водичка, умой моё личико!», сопровождая её показом последовательности действий. Дети охотно повторяют за педагогом, и гигиеническая процедура превращается из обязательной в желанную игру. Игровое упражнение «Вежливые слова» тренирует детей в преобразовании требований в просьбы, вместо «Дай игрушку» ребёнок учится говорить: «Дай, пожалуйста, игрушку». Воспитатель поощряет даже маленькие успехи, потому что для младшего дошкольника похвала взрослого является мощным стимулом.

В игре дети 3-4 лет находятся в пространстве своего детства, каждый из них чувствует себя по-настоящему свободным в игровой деятельности. Если, помимо игрушек, дети научатся замечать элементарное, как поздороваться, сказать «спасибо», «до свидания», поддерживать товарища, то эти навыки этикета останутся с ним на всю жизнь.

В воспитании культуры поведения у младших дошкольников активное участие должны принимать не только воспитатели, но и родители воспитанников. Воспитание культуры должно быть не только в детском саду, но и дома, на улице, в магазине. Родители могут использовать огромный спектр разнообразных игр, которые будут способствовать воспитанию культуры. Через совместные усилия педагогов и родителей достигается положительная динамика в воспитании культуры поведения детей младшего дошкольного возраста.

Подводя итог, можно сказать, что, используя игровую деятельность как способ воспитания культуры поведения у детей 3-4 лет можно заложить основу этикета и культуры поведения.

Нужно воспитывать культуру поведения внутри каждого ребенка и заложить маленький фундамент, благодаря которому каждый ребенок сможет сам закладывать кирпичик культуры внутри себя. Детство – это взаимосвязь между ребёнком и игрой, в которой он является главным героем, поэтому игра – это отличный инструмент, который поможет ребёнку в дальнейшей жизни.

Список литературы:

1. Буре, Р. С. Социально-нравственное воспитание дошкольников: методическое пособие / Р. С. Буре. – 3-е изд., испр. и доп. – Москва : Мозаика-Синтез, 2018. – 80 с. – ISBN 978-5-4315-0411-2.
2. Выготский, Л. С. Игра и ее роль в психическом развитии ребенка / Л. С. Выготский // Вопросы психологии. – 1966. – № 6. – С. 62-76. – Текст : непосредственный.
3. Зайцева, О. А. Средства психолого-педагогической работы по формированию культуры поведения дошкольников / О. А. Зайцева, Н. В. Иванушкина // Студенческий научный вестник. – 2024. – № 1(24). – С. 87-94.
4. Курочкина, И.Н. Этикет. Методика обучения и воспитания в области дошкольного образования : учебное пособие для СПО / И. Н. Курочкина. – 2-е изд., испр. и доп. – Москва : Юрайт, 2022. – 134 с. – ISBN 978-5-534-10919-1.
5. Эльконин, Д. Б. Психология игры / Д. Б. Эльконин. – Москва : Детство-Пресс, 2012. – 228 с. – ISBN 978-5-8291-1278-3. – Текст : непосредственный.

Боримская Вероника Сергеевна,
студент 1 курса магистратуры
Кемеровский государственный университет
г. Кемерово
e-mail: borimskaya.nika@yandex.ru

Каргина Анастасия Евгеньевна,
кандидат психологических наук,
доцент кафедры акмеологии и психологии развития,
Кемеровский государственный университет
г. Кемерово
e-mail: nstsjkrgn@yandex.ru

Коррекция фонетико-фонематических нарушений речи у детей дошкольного возраста: возможности игрового подхода

Аннотация. Статья посвящена проблеме коррекции фонетико-фонематического недоразвития речи (ФФНР) у детей старшего дошкольного возраста. Рассмотрены современные статистические данные по распространённости речевых нарушений у дошкольников. Проанализированы теоретические подходы отечественных учёных к пониманию механизмов ФФНР. Представлена практическая классификация игровых технологий, используемых в логопедической работе с данной категорией детей, с анализом их коррекционно-развивающего эффекта. Особое внимание уделено психолого-педагогическим аспектам применения игровых методов, включая создание эмоционального комфорта и формирование учебной мотивации. На основе анализа литературных данных обоснована необходимость системного и структурированного подхода к использованию игровых технологий в коррекционной работе.

Ключевые слова: фонетико-фонематическое недоразвитие речи, фонематическое восприятие, игровые технологии, дошкольный возраст, коррекционная педагогика, логопедия.

В последние годы количество детей с речевыми проблемами неуклонно растёт. По данным О. В. Васильевой, на сегодняшний день более 58% детей дошкольного возраста имеют логопедические проблемы, и основную группу риска составляют именно дети с фонетико-фонематическим недоразвитием речи [8, с. 19-21]. Старший дошкольный возраст в этом смысле – особый маркер, позволяющий оценить речевую готовность ребёнка к школьному обучению и вовремя скорректировать те процессы, которые могут стать препятствием для успешного овладения письмом и чтением [10, с. 12-15].

В логопедической практике ФФНР занимает одну из ведущих позиций среди выявляемых у детей речевых нарушений. И это неудивительно: несформированность фонематического восприятия напрямую влияет на всю дальнейшую траекторию речевого развития. Как отмечают в своих работах Р. Е. Левина, Н. А. Никашина и Г. А. Каше, способность различать и распознавать фонемы – это основа, на которой строится вся звуковая сторона речи. Без этой базы ребёнку трудно не только правильно произносить звуки, но и удерживать слоговую структуру слова, анализировать звуковой состав языка, а в конечном итоге – осваивать грамоту. Т. А. Ткаченко в своих исследованиях подчёркивает, что именно сформированность фонематического слуха определяет успешность становления фонематической и слоговой структуры слова [1, с. 234].

Знакомый по практике логопедов механизм выглядит примерно так: ребёнок не слышит разницы между акустически близкими звуками – например, [т] и [д], [с] и [з], [ш] и [ж]. Ему трудно уловить ту тонкую грань, которая разделяет эти фонемы, поэтому он либо смешивает их в произношении, либо заменяет более сложные звуки на простые. И если в пятилетнем возрасте такие замены ещё могут восприниматься как вариант нормы, то к семи годам задержка в формировании фонематических процессов становится критичной. Б. М. Гриншпун определяет ФФНР как системную дисфункцию произносительной стороны речи при сохранном слухе и интеллекте, обусловленную нарушениями как восприятия, так и артикуляции [6, с. 57-72].

При этом важно понимать, что сама по себе систематическая логопедическая работа с такими детьми далеко не всегда оказывается достаточно эффективной, если не учитывать психологический компонент. Дети с речевыми нарушениями часто испытывают страх сделать ошибку у всех на виду, они могут замыкаться, избегать речевой активности. И здесь классические методы, построенные на многократном повторении и отработке, могут вызывать обратный эффект – повышенную тревожность, снижение самооценки и, как следствие, потерю мотивации.

Именно в этой точке наиболее перспективными оказываются игровые технологии. Игра в дошкольном возрасте – ведущий вид деятельности, наиболее естественная среда для развития коммуникативных навыков. Когда ребёнок не осознаёт, что он «занимается», а воспринимает процесс как игру, он включается в работу гораздо активнее и с меньшей психологической нагрузкой. По мнению многих исследователей, игры обладают значительным развивающим и педагогическим потенциалом: они служат инструментом для стимулирования умственной и познавательной активности, укрепления звуковой основы речи и благотворно воздействуют на эмоциональное состояние детей [8, с. 19-21].

Анализ практического опыта логопедов позволяет выделить несколько ключевых направлений игровых технологий, используемых в работе с детьми при ФФНР. Артикуляционно-фонетические игры – направление, в котором многократная отработка речевых движений происходит в условиях игрового сюжета, без явного давления и необходимости «стараться». Например, игры типа «Поймай звук» или звуковое лото позволяют автоматизировать произношение, почти не привлекая к этому прямого внимания ребёнка.

Дидактические игры на развитие фонематического восприятия в этом смысле работают ещё тоньше. Игра «Волшебный мешочек», где ребёнку нужно на слух определить, какой игрушки звук он сейчас услышал, или упражнение слогового анализа «Найди ошибку» – эти задания не воспринимаются детьми как «урок», они вовлекают в процесс, вызывают любопытство, помогают незаметно для самого ребёнка тренировать слуховое внимание и дифференциацию фонем [5, с. 4-6].

Отдельного внимания заслуживают ролевое моделирование и театрализация. Даже такой простой сценарий, как игра в магазин, «в больницу» или инсценировка знакомой сказки, даёт ребёнку возможность отрабатывать диалогическую речь в условиях, максимально приближенных к естественному общению. Ему не нужно специально повторять за логопедом фразы – он просто говорит то, что требуется по сюжету. И этот механизм работает: страх ошибки снимается, речевая активность возрастает сама собой.

Сегодня, в условиях цифровизации образования, всё большее место в коррекционной работе занимают цифровые интерактивные ресурсы. Это и специализированные логопедические компьютерные программы, которые дают чёткую аудиовизуальную обратную связь, и детские развивающие приложения. Как показывают исследования, использование таких средств позволяет активизировать полисенсорные каналы восприятия, усилить концентрацию внимания и сделать процесс многократного повторения одного и того же материала менее монотонным. Например, онлайн-игры «Мерсибо» и виртуальный диагност «Логопотам» представляют собой систему коррекционно-развивающих занятий по формированию фонематического слуха, где ребёнку не скучно, потому что интерфейс выполнен в игровой форме [1, с. 33-37].

Нельзя не упомянуть и моторно-речевые практики. Логоритмика, пальчиковая гимнастика, упражнения на синхронизацию речи с движением – это не просто дополнительные разминки. Они укрепляют нейрофизиологические связи между речевыми и моторными зонами мозга, активизируют межполушарное взаимодействие. Для детей с ФФНР, у которых часто наблюдается недостаточность кинестетического праксиса, такие практики могут давать очень хороший результат.

Настольно-печатные материалы – дидактическое лото, предметные карточки, звуко-буквенные схемы – это классика, от которой никто не отказывается. Мы поддерживаем применение таких материалов. Эти средства позволяют визуализировать то, что ребёнок пока плохо удерживает на слух. Когда абстрактная фонема становится наглядным объектом – карточкой, фишкой, символом, – процессы звукового анализа и синтеза идут значительно легче. Л. В. Антонова и соавторы отмечают, что зрительные символы являются надёжным вспомогательным средством для развития фонематического восприятия и формирования навыков звукового анализа, а также позволяют сделать процесс обучения творческим и разнообразным [7, с. 26-29].

Музыкально-ритмическое сопровождение в работе с такими детьми тоже играет свою важную роль. Упражнения на развитие чувства темпоритма, вокально-речевые этюды, интонационные игры – всё это оптимизирует слуховое восприятие и благотворно влияет на просодическую организацию речи. Р.Е. Левина отмечала, что эмоциональный отклик на музыку снижает психоэмоциональное напряжение, создавая благоприятный фон для усвоения нового материала [9, с. 181].

Контекстуально-сюжетные конструкции – это проектные техники типа «Звуковой остров» или сочинение мини-историй с обязательным использованием заданных фонем. Такие задания активизируют глубинные механизмы памяти и воображения, облегчают дифференциацию смешиваемых звуков и способствуют переносу речевых навыков в реальную коммуникацию.

Наконец, психолого-эмоциональное сопровождение можно и нужно рассматривать как самостоятельное направление игровых технологий. Индивидуализация заданий по степени сложности, позитивное подкрепление даже при минимальном успехе, создание «ситуации успеха» в безопасном

для ребёнка пространстве – всё это, по сути, тоже игра. Только игра не с внешним сценарием, а с внутренним состоянием. Для детей, которые боятся говорить «не так», это может быть не менее важно, чем любые артикуляционные упражнения.

Исследователи, проводившие экспериментальную работу в этом направлении, сообщают о вполне конкретных результатах. Р. К. Хрусталёва представила данные педагогического эксперимента по формированию звуковой стороны речи у дошкольников с ФФНР, в котором применение игровых технологий привело к улучшению показателей фонематического восприятия. Причём важно, что эффективность методики измерялась не только в сухих цифрах – отмечалось также повышение мотивации детей, снижение тревожности и эмоциональной напряжённости. По результатам некоторых экспериментальных исследований, использование интегрированных игровых методов позволяет увеличить точность дифференцировки звуков примерно на четверть, а уровень тревожности снизить процентов на 15-20 [3, с. 10-15].

В чём же природа такой эффективности? Нам видится, ответ лежит на поверхности – и одновременно в глубине. Игровая среда позволяет ребёнку забыть о том, что он «на занятии», что его оценивают, что могут поправить. Он просто играет. А в процессе игры многократно проговаривает нужные звуки без страха ошибиться. За счёт психологической безопасности снижается внутренний контроль, который у этих детей часто гипертрофирован, и речь начинает течь свободнее. Это не просто догадка – это подтверждается экспериментальными данными.

Но игра игрой, а системный подход остаётся системным подходом. Важно не превращать занятие в бесцельное развлечение. Игровые приёмы должны быть хорошо структурированными, сочетаться с проверенными логопедическими нормами, иметь чёткую пошаговую логику от простого к сложному. И тогда результативность гарантирована.

Таким образом, интеграция игровых технологий в коррекционную работу с дошкольниками, имеющими ФФНР, представляет собой не просто дань моде на «интерактивность», а обоснованный и эффективный подход, обеспечивающий валидность коррекционной работы, целенаправленное преодоление речевых нарушений и, что немаловажно, успешную социальную интеграцию дошкольника. Гармоничное сочетание инновационных игровых приёмов с научно обоснованными логопедическими подходами даёт результат, который трудно достигнуть, используя что-то одно в отдельности. И, пожалуй, самое важное: в процессе такой работы у ребёнка формируется не только правильная речь, но и позитивное отношение к самому процессу общения.

Список литературы:

1. Антонова, Л. В., Борисова, Е. И., Мартынова, Т. Ю. Игровые упражнения с пособием «Символы-помощники» для детей с речевыми нарушениями // Вопросы дошкольной педагогики. – 2025. – № 5(86). – URL : <https://moluch.ru/th/1/archive/290/10166> (дата обращения: 03.05.2025).
2. Берлева, У. А. Коррекция фонематического восприятия у дошкольников с фонетико-фонематическим недоразвитием речи с использованием игровых технологий // Молодой учёный. – 2025. – № 35(586). – URL : <https://moluch.ru/archive/586/128232> (дата обращения: 29.04.2025).
3. Гриншпун, Б. М. Классификация нарушений речи / В сборнике: Логопедия : учебник для студ. дефектол. фак. пед. высш. учеб. заведений / под ред. Л. С. Волковой. – Изд. 5-е, перераб. и доп. – Москва : Гуманитар. изд. центр ВЛАДОС, 2007. – С. 57-72.
4. Гурлова, Ю. С. Формирование фонематических категорий у старших дошкольников с нарушениями речи посредством игровых упражнений. – Дошкольник.ру, 2025. – URL : <http://doshkolnik.ru/logopedia/42888-formirovanie-fonematicheskikh-kategoriy-u-starshih-doshkolnikov-s-narusheniyami-rechi-posredstvom-igrovyyh-uprazhneniy.html> (дата обращения: 26.04.2025).
5. Ершова, Д. У. Логопедическая работа по коррекции фонетико-фонематической стороны речи у дошкольников 6 лет с псевдобульбарной дизартрией с использованием дидактических игр. – Екатеринбург : Уральский государственный педагогический университет, 2020. – URL : <https://elar.uspu.ru/handle/ru-uspu/66013> (дата обращения: 03.05.2025).
6. Коваленко, Е. В., Яровая, А. С. Коррекционная работа по формированию интонационной стороны речи дошкольников с ФФНР. – Научно-методический электронный журнал «Концепт», 2025. – URL : <http://e-koncept.ru/2025/0.htm> (дата обращения: 30.04.2025).
7. Левина, Р. Е. Воспитание правильной речи у детей с недоразвитием речи. – Москва : Просвещение, 2012. – 181 с.
8. Ткаченко, Т. А. Развитие фонематического восприятия. – Москва : Просвещение, 2015. – 234 с.
9. Филичева, Т. Б., Чиркина, Г. В. Нарушения речи у детей. – Москва : Профессиональное образование, 2015. – 232 с.
10. Хрусталёва, Р. К. Формирование звуковой стороны речи у детей дошкольного возраста с фонетико-фонематическим недоразвитием речи средствами игровых технологий. – CyberLeninka. – URL : <https://cyberleninka.ru/article/n/formirovanie-zvukovoy-storony-rechi-u-detey-doshkolnogo-vozrasta-s-fonetiko-fonematicheskim-nedorazvitiem-rechi-sredstvami-igrovyyh> (дата обращения: 30.04.2025).

Особенности восприятия детьми дошкольного и младшего школьного возраста фольклорных музыкальных произведений

Аннотация. Статья посвящена особенностям восприятия детьми 4-10 лет произведений музыкального фольклора. Рассматриваются возрастные закономерности: синкретизм, эмоциональный отклик и образное мышление – в дошкольном возрасте; нарастание осознанности и аналитичности – в младшем школьном. Анализируется специфика фольклорных жанров (колыбельных, потешек, хороводных, закличек) с позиции их доступности. Определяются педагогические условия развития восприятия и обосновывается значение музыкального фольклора для музыкально-эстетического воспитания ребёнка.

Ключевые слова: музыкальное восприятие, фольклор, дошкольный возраст, младший школьный возраст, педагогические условия.

Приобщение детей к национальной культуре через музыкальный фольклор является одной из актуальных задач современной педагогики. В условиях глобализации фольклорные традиции рискуют утратить своё место в воспитании подрастающего поколения, хотя именно фольклор способен в доступной и художественно яркой форме воздействовать на духовный мир ребёнка и формировать его ценностные ориентиры [1, с. 62]. Уникальность музыкального фольклора определяется органичным единством слова, напева и движения, соответствующим синкретической природе детского восприятия [2, с. 214].

Анализ психолого-педагогических исследований показал, что целостной концепции по психологии музыкального восприятия [3, 4] и по методике использования фольклора [5; 6] не разработано. Цель статьи – обобщить психолого-педагогические исследования и выявить специфику музыкального восприятия фольклорных произведений детьми 4-10 лет с учётом возрастных и педагогических факторов.

Музыкальное восприятие в дошкольном возрасте (4-6 лет) отличается синкретизмом: мелодия, текст и двигательный образ сливаются в нерасчленённое целое [7, с. 84]. Ведущей формой освоения музыки выступает эмоциональный отклик: по Б. М. Теплову, эмоциональность – это «ядро музыкальности» [3, с. 47]. Дошкольник считывает аффективный тон произведения через темп, динамику и интонацию, что делает жанры с яркой эмоциональной выраженностью (потешки, плясовые, хороводные) наиболее действенным материалом.

Образное мышление обуславливает конкретно-образный характер восприятия. В частности, К. В. Тарасова установила, что тексто-мелодические произведения воспринимаются дошкольниками полнее инструментальных [4, с. 93], – отсюда высокая доступность фольклора. Ритмические реакции у детей формируются раньше звуковысотных [8, с. 116], поэтому равномерная пульсация и ритмические повторы народных песен создают надёжную двигательную опору. Эмоциональная «заразительность» педагога становится важнейшим фактором принятия произведения.

В младшем школьном возрасте (7-10 лет) структура восприятия качественно меняется. Развитие словесно-логического мышления и произвольного внимания создаёт условия для осознанного освоения фольклора. Ребёнок начинает вычленять отдельные элементы: различает куплеты и припев, фиксирует смену темпа, даёт словесную характеристику тембру [9, с. 74]. Если дошкольник воспринимает музыку целостно, у младшего школьника появляется начальная аналитичность.

Восприятие отдельных жанров меняется: колыбельные ассоциируются прежде всего с бытовым контекстом, однако при педагогическом сопровождении дети способны оценить красоту напева и поэтического образа; хороводные и игровые песни сохраняют привлекательность через двигательный компонент; заклички интересны своей экспрессивностью [1, с. 78]. Непривычная ладовая система народной музыки (переменный лад, плагальность) может затруднять восприятие, воспитанное на массовой культуре, поэтому педагогу важно вводить народное интонирование постепенно [10, с. 139].

Развитие рефлексии позволяет ребёнку осмысливать переживание, так как дети 8-10 лет уже формулируют суждения об образном содержании, хотя словарный запас ещё невелик [8, с. 131]. Принцип повтора воспринимается ими иначе. И если дошкольник наслаждается повторами, то младший школьник замечает варьирование и уже воспринимает повтор как художественный приём [5, с. 62].

Для эффективного развития восприятия фольклора необходим комплекс *педагогических условий*.

Одним из первых и наиболее значимых педагогических условий является жанровое и возрастное соответствие репертуара: дошкольникам предлагаем малые жанры (потешки, прибаутки, колыбельные), младшим школьникам – хороводные, обрядовые, игровые песни, частушки [6, с. 44].

Для развития музыкального восприятия фольклора важно создавать аутентичную звуковую среду, т.е. использование подлинных записей народного пения, поскольку академически выполненный фольклор утрачивает значительную часть этнокультурного воздействия.

При организации образовательного процесса необходима интеграция видов художественной деятельности (слушание, пение, движение и речевое творчество), которые сочетаются на одном занятии, воспроизводя синкретизм самого фольклора [6, с. 51].

Обязательным педагогическим условием при развитии музыкального восприятия фольклора является этапность: первичное эмоциональное восприятие – аналитическое слушание – осознанное синтетическое переживание. Данное педагогическое условие было разработано по модели Д. Б. Кабалецкого и Е. Д. Критской [10, с. 156; 5, с. 71]. Для младших школьников дополнительным приёмом служит сравнительный анализ жанровых образцов и региональных вариантов народной песни, развивающий дифференцированность слухового опыта [9, с. 92].

Систематическое приобщение к музыкальному фольклору формирует основы художественного вкуса, обогащает интонационный словарь, развивает эмоциональную отзывчивость и закладывает национальную культурную идентичность, сочетая в себе художественно-эстетическую и воспитательную функции.

Восприятие фольклорных музыкальных произведений детьми 4-10 лет определяется возрастными психологическими особенностями: у дошкольников преобладают синкретизм, эмоциональный отклик и образное мышление; у младших школьников нарастают осознанность, аналитичность и рефлексия. Фольклорные жанры – колыбельные, потешки, хороводные, заклички – обладают высоким педагогическим потенциалом: ритмические повторы, выразительная интонация и единство слова с напевом органично соответствуют природе детского музыкального восприятия на обоих возрастных этапах.

Основу методики работы с фольклором составляют педагогические условия, к которым относим возрастное соответствие репертуара, аутентичную звуковую среду, интеграцию художественных видов деятельности, этапность освоения.

Перспективой дальнейших исследований является разработка диагностического инструментария для оценки уровня восприятия фольклорных произведений и изучение роли регионального компонента в этом процессе.

Список литературы:

1. Науменко, Г. М. Фольклорная азбука : учебное пособие / Г. М. Науменко. – М. : Академия, 2007. – 136 с.
2. Асафьев, Б. В. Музыкальная форма как процесс / Б. В. Асафьев. – 3-е изд. – СПб. : Музыка, 2010. – 376 с.
3. Теплов, Б. М. Психология музыкальных способностей / Б. М. Теплов. – М. : Наука, 2005. – 384 с.
4. Тарасова, К. В. Онтогенез музыкальных способностей / К. В. Тарасова. – М. : Педагогика, 2014. – 176 с.
5. Критская, Е. Д. Музыка. 1-4 классы : методическое пособие / Е. Д. Критская, Г. П. Сергеева, Т. С. Шмагина. – М. : Просвещение, 2013. – 208 с.
6. Ригина, Г. С. Уроки музыки в начальных классах / Г. С. Ригина. – 2-е изд. – М. : Просвещение, 2018. – 160 с.
7. Венгер, Л. А. Психология / Л. А. Венгер, В. С. Мухина. – М. : Просвещение, 2009. – 336 с.
8. Гогоберидзе, А. Г. Теория и методика музыкального воспитания детей дошкольного возраста : учебное пособие / А. Г. Гогоберидзе, В. А. Деркунская. – М. : Академия, 2010. – 320 с.
9. Дмитриева, Л. Г. Методика музыкального воспитания в школе / Л. Г. Дмитриева, Н. М. Черноиваненко. – 4-е изд. – М. : Академия, 2015. – 240 с.
10. Кабалецкий, Д. Б. Как рассказывать детям о музыке / Д. Б. Кабалецкий. – 4-е изд. – М. : Просвещение, 2005. – 224 с.

*Гибалкина Мария Владимировна,
студентка 5 курса факультета
педагогического и художественного образования
ФГБОУ ВО «Мордовский государственный
педагогический университет имени М. Е. Евсевьева»,
г. Саранск
e-mail: mari.kashurkina.03@mail.ru*

Формирование интереса у детей старшего дошкольного возраста к миру профессий: эффективные подходы в образовательной среде ДОО

Аннотация. В статье рассматривается технология и опыт работы по формированию интереса у детей старшего дошкольного возраста к миру профессий в условиях воспитательно-образовательной работы ДОО. Авторами охарактеризованы условия, методы и приемы работы в образовательном пространстве современного детского сада способствующие расширению кругозора и обогащению содержания профессиональной жизни человека, его ранней профориентации и самореализации личности в будущем.

Ключевые слова: система образования, формирование, образовательное пространство, воспитательно-образовательный процесс, дошкольный возраст, интерес, мир профессий, ранняя профориентация, профессиональная самореализация, эффективные подходы, образовательная среда.

Обновление системы дошкольного образования ставит перед педагогами задачу формирования уже в дошкольном возрасте предпосылок успешной личности, реализующей себя в профессиональной среде, обладающей чертами исследователей, изобретателей, предпринимателей, новаторов. На первый план выступает идея формирования конкурентоспособной личности, способной быстро приспосабливаться к постоянно изменяющимся условиям жизни [1, с. 93].

В этой связи одним из важнейших направлений в системе современного дошкольного образования становится задача формирование устойчивого интереса детей к миру профессий. Раннее проявление интереса к миру профессий выполняет функцию ориентации личности в социокультурной среде и является главным стимулом самореализации личности в будущем [2, с. 35]. Именно интерес является важной побудительной силой приобретения знаний о мире профессий, расширения кругозора и обогащения содержания профессиональной жизни человека, начинать которое следует уже на этапе дошкольного детства [4, с. 10].

Кроме того, согласно закону «Об образовании Российской Федерации», дошкольное образование считается первым шагом в общем образовании, где одним из важных его аспектов является формирование у детей позитивного отношения к труду различных видов, а также уважительного отношения к работе взрослых. В Приказе Минобрнауки России от 17.10.2013 № 1155 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования» также выражена необходимость ранней профориентации на уровне дошкольного образования» [7].

Значимость работы по формированию интереса к миру профессий возрастает в условиях воспитательно-образовательной работы дошкольной образовательной организации (далее ДОО). Эффективное формирование интереса к миру профессий у дошкольников возможно при правильной организации воспитательно-образовательной работы в ДОО, основанной на использовании различных видов деятельности, форм и методов работы с детьми, а также средств. Кроме того, ориентация детей дошкольного возраста в мире профессий и в труде взрослых рассматривается как неотъемлемое условие их всестороннего, полноценного и гармоничного развития [3, с. 40].

Формирование интереса к миру профессий не выделяется в качестве самостоятельной образовательной задачи, а осуществляется попутно и в ограниченном масштабе в условиях воспитательно-образовательной работы ДОО, реализуясь через присущие дошкольному возрасту виды детской деятельности, а также через процесс специально организованных педагогами форм работы: занятий, экскурсий, праздников, развлечений и другой деятельности с детьми [3, с. 41].

Эффективность такой работы может быть обеспечена, в том числе в случае качественного планирования, подготовки и проведения образовательных мероприятий и деятельности с детьми. Воспитательно-образовательная работа в дошкольной образовательной организации в целом рас-

считается как крайне эффективное средство формирования интереса к миру профессий у детей старшего дошкольного возраста. Ознакомление с профессиями взрослых помогает детям глубже проникнуть в мир взрослых, понять и принять его, формирует интерес к труду, зарождает мечту о собственном будущем [5, с. 64].

Доминирующими целями становятся расширение знаний детей старшего дошкольного возраста о мире профессий, формирование интереса к трудовой деятельности взрослых в процессе совместной и самостоятельной деятельности детей через «погружение» в реальные практические ситуации. При организации образовательного процесса в рамках формирования интереса к миру профессий включаются различные формы работы [6, с. 195].

В рамках обозначенной тематики было организовано и проведено опытно-экспериментальное исследование, которое показало преобладание низкого и среднего уровня сформированности интереса к миру профессий. Интересы старших дошкольников к профессиям неустойчивы, неглубоки и не осознаны. Дети плохо знают орудия профессиональной деятельности по отношению к редким профессиям, не понимают значимости некоторых профессий для общества.

С целью решения заявленной проблемы предложены и апробированы некоторые эффективные подходы в образовательной среде ДОО по формированию интереса у детей старшего дошкольного возраста к миру профессий.

Работа по формированию интереса к миру профессий осуществлялась на протяжении пяти месяцев (с декабря 2025г. по апрель 2026г.). Задача формирования интереса к миру профессий у детей старшего дошкольного возраста рассматривалась в рамках освоения таких образовательных областей как «Познавательное развитие», «Социально-коммуникативное развитие», «Художественно-эстетическое развитие», «Речевое развитие», а также обусловлена содержанием Федеральной образовательной программы дошкольного образования.

Основным средством формирования интереса к миру профессий у детей старшего дошкольного возраста выступала воспитательно-образовательная работа в ДОО, в которую органично были включены активные формы деятельности детей по изучению мира профессий (игровая, познавательно-исследовательская, трудовая, продуктивная), задействующие все группы методов обучения и воспитания детей старшего дошкольного возраста (словесные, наглядные, практические, игровые). Кроме того, такая работа предусматривала использование различных форм и средств ознакомления детей старшего дошкольного возраста с миром профессий (занятия (непосредственно образовательная деятельность), игровую деятельность, реальные и виртуальные экскурсии, продуктивную, коммуникативную деятельность и многое другое).

Первоначально для привлечения интереса детей старшего дошкольного возраста в групповом помещении было модернизировано образовательное пространство. В образовательную предметно-пространственную среду ДОО были привнесены различные элементы и атрибуты различных профессий (швейная машинка (швея), каска (строитель), машина (шофер), набор парикмахера, набор врача, набор для повара и другие).

Так, в группе предметно-пространственная среда для формирования интереса к миру профессий была представлена в виде профориентационных центров с игровыми модулями, сюжетно-ролевыми играми, дидактическими играми и наглядным материалом. Среда включала элементы, связанные с имитацией различных профессий, например, «магазин», «больница» или «строительная площадка». Эти профориентационные уголки были дополнены и оснащены развивающим материалом с учетом специфики возрастной группы детей. Так, в «Магазине» появились макеты таких игровых элементов и атрибутов как «терминал», «сканер», которые были также встроены в «каассу самообслуживания»; униформа для сотрудников магазина (сшитая родителями). Кроме того, данный уголок был дополнен дидактическим материалом: карточки, с изображением различных товаров и их пластиковые муляжи, карточки с изображением ценников и денег, тележки для продуктов.

В игровой уголок «Больница» были привнесены такие игрушечные элементы как аппарат для сверления зубов, куклы-пациенты, рецепты, а так же некоторые медицинские инструменты («скальпель», щипцы, аппарат для «узи»).

В уголке «Кулинарная мастерская» появились муляжи кухонной техники (миксер, блендер, микроволновка). Уголок «Салон красоты» дополнили муляжом фена, лампы для маникюра, а также заколки, маникюрные принадлежности (безопасные). В уголке «Маленький исследователь» были размещены: лупы, микроскоп (детский), пробирки из пластика, природные материалы, весы, песочные часы.

Для игровой деятельности в геологов была предусмотрена коллекция камней и минералов. Для ознакомления с техническими профессиями в предметной среде были представлены технические игрушки: машины, поезда, конструкторы, роботы.

Претерпел изменения и творческий уголок. Он был дополнен красками, кистями, альбомами, трафаретами, пластилином, глиной.

Для использования в образовательной деятельности среда была дополнена дидактическими материалами познавательного характера: картинки и таблицы (сюжетны картинки о профессиях; серии картинок по профессиям; условно-схематические изображения; логические таблицы). На стеллажах были размещены различные книги: сказки, рассказы, стихи о труде и профессиях, детские энциклопедии о профессиях, книги с профессиограммами. Наряду с этим для использования на занятиях и в самостоятельной деятельности в предметную среду включили различные дидактические игры: лото, пазлы, мозаики с изображением профессий, игры на классификацию. Все предметы были расположены на доступном для детей уровне.

Кроме того, с целью использования в воспитательно-образовательной работе ДОО (образовательная деятельность, самостоятельная деятельность, игровая деятельность) для привлечения внимания и формирования интереса к профессиональному миру нами был разработан авторский лепбук «В мире профессий».

Наполнение лепбука предусматривало работу детей с кармашками различного рода, в которых содержались различные занимательные задания, представленные при помощи красочных картинок. Дошкольники могли пользоваться данным дидактическим пособием как на занятиях, так и в свободной деятельности. В содержании кармашков были представлены карточки различных профессий, как мужских, так и женских, карту города профессий, профессиональные инструменты представителей разных профессий и многое другое.

Работа с лепбуком предполагала выполнение детьми следующих заданий: «Угадай и назови профессию», «Кто здесь работает?», «Кому что нужно?», «Кто, что делает?», «Расскажи о профессии», «Составь рассказ по картинке», «Пройди по карте профессий: «Город знаний», «Город искусств», «Город услуг», «Зеленый город», «Город знаков», «Город техники» и другие», «Найди отличие», «Отгадай загадки», «Что здесь лишнее?», «Одень куклу по профессии», «Найди одежду для работника», «Собери машиниста на работу», «Разрезные картинки: «Собери изображение космонавта (и других профессий)»» и другие.

Стоит отметить возросший интерес к данному пособию у старших дошкольников. Дошкольники внимательно рассматривали картинки, делились своими впечатлениями о профессии, высказывали свое отношение к представителям различных профессиональных сфер, с искренним интересом рассматривали картинки и сюжеты, увлекаясь определенным видом кармашка (клёпочки, липучки, зажимы, молнии, завязки и прочие способы крепления материала и кармашков). Особенно понравилось детям задание «Собери на работу...», «Найди отличие». При этом дошкольники в непринужденном формате осваивали родственные специальности. Например, в условиях такой игровой деятельности дошкольники узнали о разделении на узкие специальности профессии врача (отоларинголог, хирург, терапевт, окулист, кардиолог, дерматолог и другие). С особым желанием дошкольники работали с раскрасками, где могли применить свои знания о профессии.

Дополнительно, с целью планомерной, своевременной и систематической работы по формированию активного, устойчивого интереса к миру профессий нами был разработан примерный цикл воспитательно-образовательной работы, предусматривающий использование различных форм и средств ознакомления детей старшего дошкольного возраста с миром профессий. В цикле представлены различные мероприятия воспитательно-образовательной работы в ДОО по решению обозначенной проблемы: занятия (образовательная / непосредственно образовательная деятельность), реальные и виртуальные экскурсии, беседы, игровая деятельность, в содержании которых также предусмотрена продуктивная и коммуникативная деятельность, обеспечивающие успешность представленной работы по формированию интереса к миру профессий, определена их тематика. Работа в соответствии с обозначенными мероприятиями цикла предполагала последовательное ознакомление старших дошкольников не только с традиционными профессиями, но и с редкими профессиями, изучение особенностей, атрибутов и элементов профессиональной деятельности.

Предложенная в цикле тематика мероприятий, их содержание, формы работы и виды деятельности, а также сроки ее реализации в воспитательно-образовательном процессе с детьми старшего дошкольного возраста могут варьироваться, дополняться и изменяться каждым педагогом по своему в зависимости от цели и направленности осваиваемых задач по формированию интереса к миру профессий.

Представленный цикл воспитательно-образовательной работы ДОО позволял существенно облегчить работу педагога по формированию интереса к миру профессий у детей старшего дошкольного возраста.

Ввиду ограниченности времени, отведенного на организацию и проведение опытно-экспериментального исследования, нами были реализованы лишь наиболее интересные формы мероприятий представленного цикла.

В указанные сроки с детьми старшего дошкольного возраста с целью формирования интереса к миру профессий проведены одиннадцать различных мероприятий из представленного цикла. Это беседы: «Профессии с заботой о людях», занятия по темам: «Профессия врач», «Чем пахнут ремесла?», «Есть такая профессия – Родину защищать!», «Профессии искусства», занятие-беседа: «Профессии для женщин и мужчин», экскурсии: «В медицинский кабинет», «На пути к звездам – профессия «Космонавт», наблюдение: «Профессия кастелянши», проектная деятельность: «Редкие профессии», «Профессии глазами детей».

При планировании, организации и проведении работы по формированию интереса к миру профессий с детьми учитывались их возрастные и индивидуальные возможности. Проводимые мероприятия имели не только познавательный характер, но и способствовали формированию эмоционального отношения к профессиям и ее представителям, где интегрировались знания и представления о существенных характеристиках профессии, изучались их профессиональные орудия, используемые на производстве, знакомились с достижениями современных профессий в современном мире.

В рамках образовательной и свободной деятельности с детьми рассматривалось содержание широкого спектра художественных произведений: стихотворения, рассказы, загадки и сказки о профессиях и орудиях и труда (А. Барто «В кошачьей неотложке», «Котельная», «Штукатуры»; Н. Доброта «Мамины профессии. Папины профессии», «Скорая помощь»; О. Емельянова «Врач», «Портниха», «Столяр»; Б. Заходер «Слесарь», «Сапожник», «Переплетчица», «Монтер»; С.ю Маршак «Как печатали вашу книгу», «Пожар», «Почта»; В. Маяковский «Это книжечка моя, про моря и про маяк», «Кем быть?»; С. Михалков «Дядя Степа», «В парикмахерской», «воздушные гимнасты»; Э. Мошковская «Капитан», «Кондитер», «Пассатижи», «Стрелочник»; Ю. Мориц «Художник», «В цирке»; Л. Олиферова «Кем хотите стать вы, дети?»; М. Пожарова «Маляр. Водитель. Воспитатель»; Дж. Радари «Человек на подъемном кране», «Чем пахнут ремесла?»; А. Усачев «Поливальная машина»; С. Чертков «Ветеринар», «Доярка», «Кондуктор»; К. Чуковский «Айболит»; Э. Успенский «Бизнес крокодила Гены»).

На занятиях организовывалось рассматривание репродукций русских художников, отображавших в своих произведениях труд взрослых и детей (И. Е. Репин «Бурлаки на Волге», В. Г. Перов «Тройка» и другие). Показ репродукций художников сопровождался разъяснительной беседой о нелегком труде в прошлое время и орудиях труда, облегчающих жизнь представителей профессий в настоящее время. Акцент выстраивался на положительных изменениях содержания и условий трудовой деятельности современного труда взрослых.

При знакомстве с профессиями в условиях математических игр и занятий дошкольникам предлагалось посчитать банки с краской у маляра или художника, количество елок у лесника, количество гвоздей у плотника и так далее.

Облегчить знакомство и визуализировать особенности профессии позволяли современные образовательные технологии. Так, в работе с детьми по формированию интереса к профессии были активно использованы мультимедийные презентации, облегчающие процесс восприятия профессий и атрибутов их профессиональной деятельности. Видеоролики о представителях профессий позволяли совершать увлекательные путешествия в мир неизвестных профессий (космонавт, геолог, фермер, лесник, шеф-повар и другие). Так, виртуальное путешествие на борт космического корабля, просмотр экспонатов музея космонавтики увлекательно представили профессию космонавта и расширили кругозор старших дошкольников. Рассказ, сопровождающий экскурсию, способствовал формированию гордости за достижения отечественной науки и освоения мира космоса. Совершая виртуальную экскурсию в профессию артист, дошкольники смогли увидеть репетиционный зал музыкантов или артистов театра, познакомиться с музыкальными инструментами и сценическими костюмами, что способствовало развитию эстетического восприятия мира искусства и творчества.

В музыкальную деятельность включались игры-импровизации: «Веселые шоферы», «Плыви, плыви, кораблик», «Что мы делали – не скажем, что мы делали – покажем...» и другие.

А при организации трудовой деятельности старших дошкольников элементарные профессиональные навыки рассматривались как трудовые профессиональные пробы, что способствовало зарождению и поддержанию их профессионально-ориентированных интересов к различным видам деятельности.

Кроме того, тема ознакомления с миром профессиями затрагивалась и при организации культурно-досуговой деятельности. Организация спортивных праздников и дней здоровья явились хорошим поводом обратить внимание детей на профессии, где их представителям необходимо иметь крепкое здоровье и хорошую физическую подготовку (летчик, пожарный, водолаз).

Продуктивные виды деятельности, такие как рисование, лепка, аппликация, конструирование позволяли изучать различные стороны профессиональной деятельности представителей мира редких и традиционных профессий. Так, например, отлично вписывались в представленный цикл мероприятий различные творческие конкурсы: конкурс рисунков «Путешествие в город профессий», викторина «Угадай профессию». Дошкольники смогли представить широкий мир профессий человека.

Представленный цикл воспитательно-образовательной работы по формированию интереса к миру профессий включал и мероприятия воспитательной направленности. В рамках такой деятельности организовывались и проводились беседы с представителями различных профессий. Так, в условиях сетевого взаимодействия ДОО, в детский сад для беседы со старшими дошкольниками приглашались врачи, полицейские, пожарные, участники специальных военных операций, строители, учителя и представители других профессий. Кроме того, приглашались представители интересных и редких профессий из числа родителей детей (фотограф, машинист, металлург, банковский работник и другие). Представители профессий рассказывали детям о тонкостях своей профессии, достоинствах и недостатках. Дети с увлечением ждали следующих представителей. До занятия или беседы педагогом сохранялась интрига, тем самым обеспечивался интерес к профессиональному миру. Старшие дошкольники высказывали свои предположения о том, чей папа или мама придет рассказывать о своей профессии, что позволяло сохранять интерес к профессиям.

Кроме того, работа по формированию интереса к миру профессий велась и в тесном контакте с семьей. В процессе реализации цикла воспитательно-образовательной работы была организована и проведена консультация для родителей на тему «Ранняя профориентация в условиях домашнего воспитания», а также мастер-классы с участием родителей и детей «День врача» и «Веселый кулинар», где старшие дошкольники получили первый опыт профессиональных проб. В содержании указанных форм работы с родителями демонстрировались особенности и специфика обозначенных профессий, использование профессиональных орудий. Такая работа с родителями стала важной частью представленного цикла воспитательно-образовательных мероприятий по формированию интереса к миру профессий, облегчающих труд человека в условиях выбранной профессии.

Реализуя представленный цикл мероприятий с детьми старшего дошкольного возраста, дошкольники систематически вовлекались в активные формы работы по освоению специфики различных профессий, среди которых наибольший интерес вызывали экскурсии, беседы с представителями различных профессий, занятия-путешествия, игровая деятельность (квест-игры), проектная деятельность, работа с дидактическими пособиями и материалами.

В условиях формирующего эксперимента были созданы следующие условия: учет возрастных и индивидуальных возможностей, интереса детей при организации процесса ранней профориентации и трудового воспитания; систематическое вовлечение детей 5-6 лет в активные формы деятельности по изучению мира профессий (игровая, познавательно-исследовательская, трудовая, продуктивная); формирование активного и устойчивого интереса к содержанию, элементам и атрибутам различных профессий в условиях дошкольной образовательной организации и семейного воспитания; систематическое использование различных форм и средств ознакомления детей старшего дошкольного возраста с миром профессий (непосредственно образовательная деятельность, занятие, игровая деятельность, реальные и виртуальные экскурсии, продуктивная и, коммуникативная деятельность и другое); последовательное ознакомление детей с миром профессий; привнесение в предметно-пространственную и образовательную среду ДОО элементов и атрибутов различных профессий (швейная машинка (швея), каска (строитель), машина (шофер), набор парикмахера, набор врача, набор для повара и другие); определение тематики и разработка цикла воспитательно-образовательной работы по формированию интереса у детей старшего дошкольного возраста к миру профессий, включающего занятия и мероприятия воспитательной направленности.

Таким образом, очевидно, что представленная система работы по формированию интереса к миру профессий у детей старшего дошкольного возраста в воспитательно-образовательной работе ДОО содействует активному освоению представлений о многообразии мира профессий, профессиональных инструментах и условиях трудовой деятельности представителей профессиональных сфер, что позволяет формировать и поддерживать интерес к миру человеческих профессий.

Список литературы:

1. Антонова, М. В. Ранняя профориентация как элемент социально-коммуникативного и познавательного развития детей возраста // Современные наукоемкие технологии. – 2017. – № 2. – С. 93-96.
2. Кот, Т. А. Ранняя профориентация воспитанников дошкольных образовательных организаций [Электронный ресурс] // Гуманитарные науки. – 2019. – № 3(47). – С. 34-37.
3. Красновский, Л.И. Опыт ранней профориентации // Дошкольное воспитание. – 1991. – №10. – С. 39-44.
4. Кузнецова, Г.Н. Организация ранней профориентации в дошкольном образовательном учреждении : учебно-методическое пособие для педагогов ДОУ. – Челябинск : ЧИППКРО, 2021. – 122 с.
5. Лялина, Л. А. Планирование воспитательно-образовательной работы в ДОО : методическое пособие. – М. : ТЦ Сфера. – 2021. – 112 с. – ISBN 978-5-9949-2475-4.
6. Мотренко, Ю. П. Ранняя профориентация детей старшего дошкольного возраста // Молодой ученый. – 2020. – № 41 (331). – С. 194-196.
7. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования: Приказы и письма Минобрнауки РФ. – Москва : ТЦ Сфера, 2015. – 96 с.

Дьякова Анастасия Вячеславовна,
магистрант направления подготовки
Методическое сопровождение в дошкольном образовании
Сургутский государственный педагогический университет
г. Сургут
e-mail: a-esko@mail.ru

Научный руководитель:
Абашина Валентина Васильевна,
кандидат педагогических наук, доцент,
доцент кафедры теории и методики
дошкольного и начального образования,
Сургутский государственный педагогический университет
г. Сургут
e-mail: abashina86@mail.ru

Методическое сопровождение педагогов ДОО в развитии психолого-педагогической компетентности родителей детей раннего возраста

Аннотация. В статье рассматриваются теоретические и практические аспекты методического сопровождения педагогов дошкольных образовательных организаций (ДОО) в контексте повышения психолого-педагогической компетентности родителей, воспитывающих детей раннего возраста. Обоснована актуальность проблемы, проанализированы ключевые направления и формы методической работы с педагогами, определены условия её эффективности. Представлены критерии оценки сформированности компетентности родителей и предложены практические рекомендации по организации взаимодействия ДОО с семьёй.

Ключевые слова: методическое сопровождение, педагоги ДОО, психолого-педагогическая компетентность родителей, ранний возраст, взаимодействие с семьёй, профессиональное развитие педагога.

Современная система дошкольного образования переживает период качественного обновления: Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования (ФГОС ДО) закрепил приоритет семьи как главного института воспитания и обязал дошкольные образовательные организации выстраивать с родителями отношения подлинного педагогического партнёрства. Особую значимость это положение приобретает применительно к детям раннего возраста – периоду, который большинство исследователей характеризуют как сензитивный для формирования базовых структур личности, привязанности, речи и познавательной активности.

Между тем практика показывает существенное расхождение между декларируемыми целями взаимодействия ДОО с семьёй и реальным уровнем психолого-педагогической компетентности родителей. Многие семьи испытывают затруднения в понимании возрастных особенностей ребёнка, организации развивающей среды и установлении эмоционального контакта. Педагоги, в свою очередь, нередко оказываются не готовы к выполнению функции просветителя и консультанта семьи: профессиональные программы подготовки уделяют этому направлению недостаточное внимание.

В этих условиях методическое сопровождение педагогов ДОО выступает необходимым механизмом, способным обеспечить системный характер работы с родителями и повысить её результативность. Настоящая статья посвящена анализу содержания, форм и условий такого сопровождения.

В педагогической науке понятие «методическое сопровождение» трактуется как системная поддержка профессиональной деятельности педагога, направленная на развитие его компетентности посредством диагностики затруднений, проектирования индивидуальных образовательных маршрутов и организации рефлексии [2, с. 47]. В отличие от традиционной методической помощи, сопровождение предполагает активную субъектную позицию самого педагога и ориентировано на его профессиональный рост, а не на устранение отдельных дефицитов.

Ключевыми субъектами методического сопровождения в ДОО выступают старший воспитатель и педагог-психолог. Их взаимодействие носит взаимодополняющий характер: старший воспитатель обеспечивает методическое пространство, систематизирует передовой педагогический опыт

и организует коллективные формы профессионального развития; педагог-психолог привносит психодиагностическую экспертизу, консультирует педагогов по вопросам индивидуальных особенностей детей и психологических закономерностей семейного воспитания.

Администрация ДОО создаёт необходимые организационные условия: выделяет ресурсы (временные, материально-технические, информационные), формирует мотивационную среду, в которой педагог воспринимает развитие собственных компетенций как ценность, а не как обременительную обязанность. Родительское сообщество также всё активнее включается в процесс: родители-лидеры могут становиться носителями опыта и участниками горизонтального обучения.

Содержание методического сопровождения педагогов ДОО в аспекте развития психолого-педагогической компетентности родителей может быть структурировано по нескольким направлениям.

Диагностико-аналитическое направление предполагает изучение исходного уровня компетентности родителей и затруднений педагогов. Применяются анкетирование, интервью, анализ продуктов деятельности (планов воспитательной работы, конспектов родительских собраний). На основании диагностики формируются дифференцированные группы педагогов с учётом их профессионального стажа, образования и предшествующего опыта просветительской работы [3, с. 115].

Информационно-теоретическое направление включает обновление и систематизацию знаний педагогов об особенностях раннего детства, современных подходах к взаимодействию с семьёй и содержанию психолого-педагогического просвещения родителей. Реализуется посредством семинаров, лекций-дискуссий, работы с профессиональной литературой и дистанционного обучения. Примечательно, что эффективность семинаров существенно возрастает, если к их проведению привлекаются педагоги-исследователи и специалисты смежных профессий – врачи, логопеды, дефектологи [5, с. 63].

Практико-деятельностное направление ориентировано на формирование и совершенствование практических умений педагогов. Его ключевые формы: деловые и ролевые игры (моделирование ситуаций консультирования родителей), мастер-классы, открытые просмотры взаимодействия с детьми, тренинги коммуникативной компетентности. Особо эффективным признаётся формат «педагог-тренер»: прошедшие обучение сотрудники сами становятся организаторами практикумов для коллег, что задействует эффект «обучения через обучение» [6, с. 39].

Проектно-внедренческое направление предусматривает разработку и апробацию авторских программ и методических продуктов: сценариев родительских клубов, буклетов, видеороликов, интерактивных стендов, кейсов для родительских собраний. Участие педагогов в проектной деятельности способствует присвоению ими профессионального опыта и формирует устойчивую мотивацию к продолжению просветительской работы.

Рефлексивное направление обеспечивает осмысление педагогами собственной деятельности, анализ её результатов и коррекцию профессиональных установок. Реализуется в форматах портфолио, рефлексивных дневников, супервизии и групп профессиональной поддержки. Именно рефлексия, по мнению К. М. Левитана, является условием перехода педагога от формального исполнения функций к подлинному профессиональному мастерству [7, с. 92].

Результатом методического сопровождения является способность педагога гибко использовать разнообразный арсенал форм работы с родителями. В контексте раннего возраста принципиально важно учитывать жизненные обстоятельства семей: молодые родители, как правило, испытывают дефицит времени, хроническую усталость и эмоциональное выгорание, связанные с уходом за ребёнком первых лет жизни. Это обуславливает востребованность компактных, практикоориентированных и доступных в любое время форматов.

Традиционные формы (родительские собрания, консультации, стенды) сохраняют свою роль при условии содержательного обновления: собрания превращаются в диалоговые площадки, а не монологические лекции; консультации становятся адресными и строятся на запросе конкретной семьи.

Активные и интерактивные формы приобретают всё большее распространение: родительские клубы («Мамина школа», «Первые шаги»), семейные мастерские, игровые практикумы «Поиграй со мной», дни открытых дверей с включением родителей в образовательный процесс. Данные форматы имеют доказанное преимущество перед информационно-просветительскими: они обеспечивают не только прирост знаний, но и формирование практических навыков и эмоциональную вовлечённость.

Цифровые форматы активно входят в практику взаимодействия ДОО с семьёй. Мессенджеры, группы в социальных сетях, короткие видеоуроки, онлайн-консультации и подкасты позволяют поддерживать непрерывный контакт с родителями и оперативно отвечать на возникающие вопросы. По данным Е. С. Евдокимовой, использование цифровых инструментов повышает охват родительской аудитории на 38-45 % по сравнению с исключительно очными форматами [2, с. 28].

Индивидуальное сопровождение семьи — наиболее ресурсозатратная, но и наиболее результативная форма. Предполагает систематическое взаимодействие педагога и родителей конкретного ребёнка, разработку индивидуального образовательного маршрута на основе анализа потребностей и особенностей развития, мониторинг динамики.

Анализ научной литературы и практического опыта позволяет выделить комплекс условий, при которых методическое сопровождение педагогов ДОО в развитии психолого-педагогической компетентности родителей достигает своих целей.

Первое условие — системность и непрерывность. Разовые мероприятия, даже качественно проведённые, не способны обеспечить устойчивый профессиональный рост. Необходима система взаимосвязанных и последовательных форм работы, охватывающих весь учебный год и логично выстроенных от диагностики к рефлексии.

Второе условие — дифференцированность. Педагоги, имеющие разный стаж, уровень образования и предшествующий опыт, нуждаются в неодинаковой поддержке. Начинающим специалистам требуется интенсивное наставничество; опытные педагоги могут выступать ресурсом горизонтального обучения и нуждаются прежде всего в площадках для обмена опытом и творческой самореализации.

Третье условие — субъектная позиция педагога. Методическое сопровождение эффективно лишь при наличии у педагога внутренней мотивации к развитию. Это требует создания в ДОО культуры непрерывного профессионального роста, признания достижений, поощрения инициатив и минимизации административного давления.

Четвёртое условие — межпрофессиональное взаимодействие. Наилучшие результаты достигаются там, где педагоги, педагоги-психологи, логопеды, медицинские работники и социальные педагоги работают как единая команда, имеют общую концепцию и согласованные позиции по ключевым вопросам воспитания и развития детей раннего возраста.

Пятое условие — ресурсная обеспеченность. Методическое сопровождение предполагает наличие актуальной библиотеки профессиональных материалов, доступа к информационным ресурсам, методического кабинета и технического оснащения для реализации цифровых форматов.

Оценка результативности методического сопровождения должна проводиться на двух уровнях: уровне педагога и уровне родителей.

На уровне педагога оцениваются: полнота и актуальность знаний о психологии раннего возраста; владение разнообразными формами работы с родителями; степень рефлексивности профессиональной деятельности; инициативность в разработке новых форматов просвещения; удовлетворённость профессиональной деятельностью [4, с. 95].

На уровне родителей фиксируются изменения по трём компонентам психолого-педагогической компетентности. Когнитивный компонент оценивается с помощью тестовых заданий и структурированных интервью. Эмоционально-ценностный — посредством стандартизированных методик (опросник родительского отношения А. Я. Варга и В. В. Столина, шкала родительского стресса и др.). Деятельностный — через анализ взаимодействия родителя и ребёнка в совместной деятельности (наблюдение, видеоанализ).

Важнейшим интегральным показателем результативности выступает устойчивость достигнутых изменений. Если по завершении программы работы с родителями их компетентность сохраняется и продолжает развиваться, это свидетельствует о том, что педагогам удалось не просто передать информацию, но сформировать у семей устойчивую потребность в саморазвитии.

Таким образом, методическое сопровождение педагогов ДОО в развитии психолого-педагогической компетентности родителей детей раннего возраста является многоуровневой задачей, требующей системного подхода, межпрофессионального взаимодействия и устойчивой организационной поддержки.

Эффективность сопровождения определяется его системностью, дифференцированностью, ориентацией на субъектную позицию педагога и комплексным использованием традиционных, активных и цифровых форм работы. Ключевую роль в организации сопровождения играют старший воспитатель и педагог-психолог, действующие в тесном взаимодействии с администрацией ДОО.

Перспективы дальнейших исследований связаны с разработкой и апробацией технологий методического сопровождения в условиях конкретных образовательных организаций, созданием диагностического инструментария для оценки компетентности родителей детей раннего возраста и изучением эффектов длительного сопровождения на траектории развития детей.

Список литературы:

1. Давыдова, О. И., Майер, А. А., Богославец, Л. Г. Интерактивные методы в организации педагогических советов в ДОУ. – СПб. : Детство-Пресс, 2008. – 170 с.
2. Колодяжная, Т. П. Управление современным дошкольным образовательным учреждением. – Ростов н/Д : Учитель, 2002. – Ч. 1. – 128 с.
3. Красношлыкова, О. Г. Методическое сопровождение профессионального развития педагогов // Методист. – 2006. – № 1. – С. 110-120.
4. Микляева, Н. В. Создание условий эффективного взаимодействия с семьёй : методическое пособие для воспитателей ДОУ. – М. : Айрис-пресс, 2006. – 144 с.
5. Монахова, Г. А. Проектирование индивидуального образовательного маршрута как методологическая проблема // Педагогика. – 2005. – № 6. – С. 35-42.
6. Левитан, К. М. Профессиональное развитие личности педагога в послевузовский период : автореф. дис. ... д-ра пед. наук. – Екатеринбург, 1993. – 38 с.
7. Евдокимова, Е. С. Использование цифровых технологий в системе взаимодействия ДОО с семьёй // Дошкольное образование: опыт, проблемы, перспективы развития : материалы VII Междунар. науч.-практ. конф. – Чебоксары : ЦНС «Интерактив плюс», 2020. – С. 25-31. – URL : <https://interactive-plus.ru/e-articles/641/Action641-479521.pdf> (дата обращения: 12.04.2025).

Взаимосвязь сенсорного и речевого развития у детей раннего возраста

Аннотация. В статье рассматривается взаимосвязь сенсорного и речевого развития у детей раннего возраста. Описаны теоретические основы этих процессов, этапы их становления в период от 1 до 3 лет, а также приведены практические рекомендации для педагогов и родителей по созданию условий для гармоничного развития ребёнка. Обосновывается необходимость системной работы по сенсорному развитию как условия полноценного речевого и когнитивного становления личности ребенка.

Ключевые слова: сенсорное развитие, речь, ранний возраст, восприятие, сенсорное воспитание, речевое развитие, сенсорная интеграция.

Ранний возраст – уникальный период в жизни ребёнка, когда закладываются основы речи и познавательных способностей. Именно в это время происходит интенсивное формирование нейронных связей, развитие органов чувств и становление коммуникативных навыков. Сенсорный опыт становится фундаментом для осмысленного усвоения речи, а речь, позволяет ребёнку структурировать и закреплять полученные впечатления. Понимание взаимосвязи сенсорного и речевого развития необходимо для создания эффективных педагогических условий, способствующих гармоничному развитию личности ребёнка. [2, с. 78].

Целью данной статьи является теоретическое и практическое раскрытие особенностей взаимосвязи сенсорного и речевого развития у детей раннего возраста. Рассматриваются механизмы влияния сенсорных впечатлений на формирование речи, а также предлагаются рекомендации по организации развивающей среды для родителей и педагогов. [13, с. 351].

Сенсорное развитие – процесс формирования у ребёнка восприятия и представлений о внешних свойствах предметов и явлений окружающего мира (форма, цвет, величина, положение в пространстве, запах, вкус, текстура). Оно осуществляется через работу органов чувств: зрение, слух, осязание, обоняние.

Структура сенсорного развития включает: развитие отдельных видов ощущений (зрительных, слуховых, тактильных); формирование сенсорных эталонов - общепринятых образцов свойств предметов (основные цвета, геометрические формы); обучение способам обследования предметов (группировка, сравнение, выделение признаков); развитие аналитического восприятия – умения выделять и называть свойства объектов. [10, с. 118-120].

Именно через ощущения и восприятие ребёнок получает первые представления о действительности. Сенсорный опыт - первая ступень познания, на основе которой формируются более сложные мыслительные операции: сравнение, классификация, обобщение. Сенсорный опыт способствует развитию памяти, мышления, воображения и речи. Без развитой сенсорики невозможно полноценное умственное и речевое развитие

Ранний возраст (от рождения до 3 лет) – критический период для становления речи. К трём годам у ребёнка завершается анатомическое созревание речевых областей мозга, формируется основа грамматических структур и накапливается значительный словарный запас.

Этапы речевого развития:

- подготовительный этап (0-1 год): гуление, лепет, понимание интонации и простых слов;
- возникновения первых слов (1-1,5 года): появление первых осмысленных слов, быстрый рост словаря;
- фразовой речи (1,5-3 года): формирование простых и сложных предложений, активное словотворчество, развитие диалогической речи.

Задачи речевого развития: понимание речи взрослых, совершенствование звукопроизношения, усвоение грамматической стороны речи, овладение словарём (к 3 годам до 1200-1500 слов), развитие диалогической и связной речи, формирование коммуникативных навыков и элементарного языкового чутья.

Выготский Л.С. одним из первых подчеркнул неразрывную связь сенсорного и речевого развития. Он отмечал, что слово закрепляет представления, добытые сенсорным путём, а язык развивается наглядно-действенным способом. Для ребёнка слово - второй оригинал действительности, а первым являются восприятия через органы чувств. Вне конкретного мира язык развиваться не может. [4, с. 112].

Современные исследования подтверждают: сенсорное и речевое развитие идут в тесном единстве. Речь возникает и уточняется на основе чувственной сферы. Сенсорные впечатления активизируют мозговые центры, ответственные за речь, а речевая среда необходима для формирования и закрепления сенсорных представлений. Педагоги и психологи (А. В. Запорожец, Д. Б. Эльконин, А. М. Леушина и др.) отмечают: работа по развитию речи не должна отрываться от развития органов чувств и восприятия. Только при системном подходе возможно гармоничное формирование личности ребёнка. [6, с. 56].

Понятия у ребёнка формируются только через личный сенсорный опыт. Каждое новое слово становится осмысленным, когда оно связано с конкретным ощущением: ребёнок трогает мягкую игрушку - появляется понятие «мягкий», пробует кислое яблоко - формируется представление о «кислом». Без чувственного опыта слова остаются абстрактными и не закрепляются в речи. Именно через органы чувств (зрение, слух, осязание, обоняние, вкус) ребенок познаёт свойства предметов, а затем учится их называть и классифицировать. Чем разнообразнее ощущения, которые испытывает ребёнок, тем больше у него «материала» для осмысления и выражения словами.

Ощущения лежат в основе невербальной коммуникации: до появления речи ребёнок выражает свои потребности и эмоции через жесты, мимику, интонацию. Сенсорный опыт помогает распознавать эмоции других людей (по интонации голоса или выражению лица), а также придавать собственной речи эмоциональную окраску. Дети учатся связывать ощущения с эмоциями: радость от прикосновения к пушистому котёнку или удивление от яркого света. Это делает коммуникацию более насыщенной и осмысленной.

Сенсорные впечатления активизируют различные участки мозга, способствуя формированию и укреплению нейронных связей. Каждый новый сенсорный опыт (прикосновение, звук, цвет) стимулирует развитие соответствующих зон коры головного мозга. В раннем возрасте нейронные сети особенно пластичны: чем больше разнообразных ощущений получает ребёнок, тем активнее формируются связи между сенсорными и речевыми центрами мозга. Это создаёт благоприятную основу для дальнейшего развития речи, памяти, мышления и обучения в целом. [8, с. 648].

Для гармоничного развития речи у детей раннего возраста важно использовать разнообразные сенсорные игры и упражнения, которые стимулируют все органы чувств. [7, с. 618].

Тактильные ощущения:

✓ «Чудесный мешочек» на ощупь определять предметы разной формы и фактуры, называть их и описывать ощущения («гладкий», «шершавый», «тёплый»).

✓ «Платочек для куклы» определять тип ткани на ощупь (шёлк, шерсть, вельвет).

✓ «Тактильная дорожка» ходьба босиком по разным поверхностям (коврик, плёнка, ткань).

Зрительные ощущения:

✓ Игры с цветом и формой: сортировка предметов по цвету, выкладывание узоров из геометрических фигур.

✓ «Найди отличия», «Сложи картинку» (пазлы, разрезные картинки).

✓ Наблюдение за природой, рассматривание иллюстраций в книгах с комментариями взрослого.

Слуховые ощущения:

✓ «Угадай, что звучит?» определить источник звука (колокольчик, барабан, шуршание бумаги).

✓ Игры с музыкальными инструментами, повторение ритмов.

✓ Слушание звуков природы, имитация голосов животных.

Обонятельные и вкусовые ощущения:

✓ «Коробочки с запахами» определение ароматов (кофе, лимон, мята).

✓ Игры с едой: пробовать на вкус разные продукты, описывать их («сладкий», «кислый», «сочный»).

Сенсорная среда-пространство, где дети могут получать разнообразные ощущения через игру и исследования:

- разнообразие игрушек с разной фактурой, цветом, звуком;

- использование природных материалов (шишки, листья, песок, вода);
- сенсорные коробки с наполнителями (крупы, макароны, фасоль).

Взрослый играет ключевую роль в закреплении связи между ощущением и словом. Во время игры взрослый называет свойства предметов («это мягкий мишка», «вода тёплая», «лимон кислый»). Побуждение к описанию своих ощущений («Что чувствуешь?», «Какой на ощупь?»). Поддержка речевой активности: поощрение попыток ребёнка называть предметы, повторять слова, строить простые фразы.

Примеры из практики: как сенсорные игры способствуют появлению и закреплению новых слов:

- игра с водой и предметами разной температуры. Ребёнок трогает тёплую и холодную воду, взрослый говорит: «тёплая», «холодная». Через несколько повторений ребёнок начинает сам использовать эти слова;
- сенсорная коробка с крупами. Ребёнок пересыпает рис и гречку, взрослый комментирует: «рис сыплется», «гречка шуршит». В речи ребёнка появляются глаголы и прилагательные;
- игра с ароматами. Ребёнок нюхает лимон и говорит: «кислый», нюхает цветок – «пахнет».

Закрепляются слова, обозначающие вкус и запах.

Таким образом, сенсорные игры не только развивают восприятие, но и становятся естественным стимулом для появления новых слов и фраз в речи ребёнка.

Организация сенсорного воспитания строится на ряде педагогических принципов, обеспечивающих эффективность и системность работы с детьми:

Сенсорное воспитание должно быть встроено в ежедневный распорядок, а задания, усложняясь постепенно, от простого к сложному. Это позволяет закреплять навыки и двигаться вперёд в своём развитии. [12, с. 140].

Использование реальных предметов, ярких дидактических материалов, демонстрация действий взрослого помогают быстрее усваивать сенсорные эталоны и связывать их со словами. Ребёнок познаёт мир через активное действие: обследование предметов, сравнение, сортировку, конструирование, игру. Только в процессе собственной деятельности формируются устойчивые представления и навыки. Каждый ребёнок уникален, поэтому в сенсорном воспитании необходим индивидуальный подход. Взрослый поддерживает интерес ребёнка, поощряет инициативу, создаёт ситуации успеха. Положительные эмоции способствуют лучшему усвоению материала и формируют у ребёнка желание учиться.

Сенсорные игры и упражнения должны стать частью повседневной жизни детей, а не разовыми мероприятиями. Только при постоянном повторении и закреплении формируются устойчивые навыки и представления.

Сенсорное и речевое развитие у детей раннего возраста тесно взаимосвязаны и образуют единый фундамент для формирования мышления, памяти, внимания и коммуникативных навыков. Ребёнок познаёт мир через ощущения, а речь становится инструментом осмысления и закрепления этого опыта. Без сенсорного опыта слова остаются абстрактными, а без речи сенсорные впечатления не структурируются и не закрепляются в сознании. Эта взаимосвязь проявляется на всех этапах: от формирования первых понятий и слов до развития связной речи и когнитивных способностей.

Ранний сенсорный опыт - основа для всего последующего развития. Именно в первые годы жизни закладываются нейронные связи, которые обеспечивают не только речь, но и способность к обучению, творческому мышлению, социальной адаптации. Чем разнообразнее и богаче сенсорные впечатления ребёнка, тем шире его словарный запас, глубже понимание окружающего мира и выше уровень познавательной активности. Сенсорное развитие стимулирует мозговые центры, ответственные за речь, память, воображение, а также формирует эмоциональную отзывчивость и умение взаимодействовать с другими людьми.

Перспективы взаимосвязи сенсорного и речевого развития связаны с:

- разработкой новых методик сенсорного воспитания с учётом современных реалий и цифровых технологий;
- изучением влияния различных видов сенсорных стимулов (в том числе цифровых и мультимодальных) на речевое развитие в условиях меняющейся образовательной среды;
- исследованием индивидуальных траекторий развития детей с учётом их сенсорных и речевых особенностей;
- внедрением междисциплинарного подхода, объединяющего педагогику, психологию, нейронауку и медицину для создания эффективных программ раннего развития.

Дальнейшее изучение этой темы открывает широкие возможности для совершенствования образовательных практик и поддержки гармоничного развития каждого ребёнка.

Список литературы:

1. Абдулаева, Е. Тактильно-двигательные игры и самосознание ребёнка : пособие для педагогов и родителей / Е. Абдулаева. – М. : ЛитРес, 2023. С. 220.
2. Аксарина, Н.М. Воспитание детей раннего возраста. – М., 2007. – С. 78.
3. Боброва, Н. Монтессори у вас дома. Сенсорное развитие / Н. Боброва. – М. : ЛитРес, 2021, с. 180.
4. Выготский, Л. С. Мышление и речь. – М., 1999. – С. 112.
5. Григорьева, Т. А., Абрамова, Н. А. Особенности сенсорного воспитания детей раннего возраста с задержкой речевого развития // Научное обозрение. Педагогические науки. – 2019. – № 4. – С. 11-14.
6. Запорожец, А. В. Развитие произвольных движений. – М., 1986. – С. 56.
7. Корнилова, А. Н. Сенсорное развитие детей раннего возраста посредством использования дидактических игр и пособий // Молодой учёный. – 2021. – № 43. – С. 617-620.
8. Миронова, О. В., Огородник, С. И., Панова, О. П. Инновационные подходы к формированию сенсорных эталонов у детей младшего дошкольного возраста // Молодой учёный. – 2024. – № 1. С. 648-652.
9. Павлова, Л. Н. Развивающие игры-занятия с детьми от рождения до трёх лет: пособие для воспитателей и родителей / Л. Н. Павлова. – М. : ЛитРес, 2020. – С. 200.
10. Рогожая, С. А., Сафонова, М. Ю. Сенсорное развитие как основа формирования речи детей дошкольного возраста // Актуальные исследования. – 2021. – № 24 (51). – С. 118-120.
11. Сумнительный, К. Е., Сумнительная, С. И. Домашняя школа Монтессори. Сенсорное развитие. 2-4 года / К. Е. Сумнительный, С. И. Сумнительная. – М. : ЛитРес, 2022. – С. 160.
12. Хохрякова, Ю. Сенсорное воспитание детей раннего возраста / Ю. Хохрякова. – М. : ЛитРес, 2020. – С. 140.
13. Янушко, Е. А. Сенсорное развитие детей раннего возраста 1-3 года: [метод. пособие для педагогов дошкольных учреждений и родителей] / Е. А. Янушко. – М. : Издательство ВЛАДОС, 2018. – С. 351.

*Гончарова-Тверская Ольга Николаевна,
заведующая кафедры логопедии и
коммуникативных технологий
Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет,
г. Пермь
e-mail: lingvateka@gmail.com*

*Пеккер Екатерина Анатольевна,
учитель-логопед,
МАДОУ "Кондратовский детский сад "Ладошки"
г. Пермь
e-mail: e.pekker@yandex.ru*

Народная педагогика как основа сотрудничества родителей и специалистов в коррекционно-развивающей работе с детьми дошкольного возраста

Аннотация. В статье рассматривается применение народной педагогики, как средство эффективного сотрудничества учителя-логопеда и родителя в коррекционно-развивающей работе с дошкольниками. Раскрыт потенциал устного народного творчества в коррекционно-логопедической работе. Авторами представлен методический материал применения потешного фольклора по преодолению речевых нарушений у детей от стимуляции речевой активности и коррекции звукопроизношения до развития лексико-грамматических категорий и связной речи.

Ключевые слова: народная педагогика и потешный фольклор; сотрудничество учителя-логопеда и родителя; стимуляция, коррекция и развитие речи дошкольника.

В современных условиях особую значимость приобретает поиск и реализация новых форм и средств взаимодействия между дошкольной образовательной организацией и семьёй. Примером этому стало решение Министерства просвещения Российской Федерации в системе образования 2026 год объявить годом дошкольного образования.

Сотрудничество организации с семьёй – один из основных принципов дошкольного образования, закреплённый в Федеральном государственном образовательном стандарте дошкольного образования [9].

Этот принцип отражает идею совместного участия (взаимодействия) семьи и образовательной организации в развитии и воспитании ребёнка.

Одним из ключевых факторов для успешного преодоления речевых нарушений дошкольника в коррекционно-развивающей работе учителя-логопеда выступает сотрудничество специалиста и родителей ребенка.

В основе взаимодействия дошкольной образовательной организации и семьи лежит сотрудничество педагогов и родителей, которое предполагает равенство позиций партнеров, уважительное отношение взаимодействующих сторон, учет индивидуальных возможностей и потребностей каждой семьи. Сотрудничество предполагает не только взаимные действия, но и взаимопонимание, взаимоуважение, взаимодоверие, взаимовлияние. Активная совместная работа педагогов и родителей позволяет лучше узнать друг друга, способствует усилению их взаимоотношений [6, с. 3].

Идеальным средством для реализации ключевых идей и принципов эффективного сотрудничества и совместной работы родителей и специалистов выступает народная педагогика. Устное народное творчество помогают вовлечь родителей в образовательный процесс, выстроить доверительные отношения между педагогами и родителями, воспитать у детей чувство патриотизма и уважения к народным традициям.

В настоящее время все большее значение и актуальность приобретает обращение к традиционным ценностям, их популяризация и сохранение. Решение проблем в области сохранения и укрепления традиционных ценностей, в соответствии с целями государственной политики, должно осуществляться по одному из основных направлений – совершенствование форм и методов воспитания и образования детей, повышение эффективности деятельности образовательных организаций по защите и сохранению исторической памяти [Указ Президента РФ от 9.11.2022 № 809]. [4, с. 48; 8].

Выдающиеся педагоги прошлого много внимания уделяли изучению педагогических воззрений народа и его педагогического опыта. Педагоги-классики полагали, что народная педагогика обогащает науку о воспитании, служит ее опорой и основой [2].

К средствам воспитания в народной педагогике относят: потешки, считалки, пословицы, поговорки, загадки, эпос, сказки, легенды, предания, мифы и т. д. [2, с. 8].

У народной педагогики есть еще такие находки, на которые педагогическая наука еще не обращала внимания, несмотря на их бесспорную воспитательную ценность [2, с. 10]. Народная педагогика дает блестящие образцы своеобразного обучения ребенка речи. Потешки, песенки, прибаутки являются прекрасным материалом для восприятия и усвоения музыки родной речи [4, с. 50; 5, с. 16].

В нашей работе рассмотрены произведения, потешного содержания, относящиеся к разным жанрам малых форм фольклора – потешки, прибаутки, заклички, считалки.

В нашу работу потешки подбирались в соответствии с критериями, представленными в методическом пособии «Я, ты, движение, звучи», авторов Е.Г. Кряжевских и Е.А. Пеккер. Рассмотрим учитываемые критерии: русский фольклор (сюжет потешки прост и понятен); стихотворный размер (от простого к сложному, от двудольного к трехсложному); высокая частотность отдельных слов внутри произведения; небольшой объем потешки; динамичность (стихотворная ритмичность, развитие сюжета); тема потешки диктует содержание работы в пространстве конкретного стиха; формирование представлений, а также автоматизация и дифференциация звуков [7, с. 24-25].

Малые формы потешного фольклора – отличный инструмент для семейного воспитания: его легко организовать и ввести в повседневную жизнь семьи без подготовки и специального оборудования; с ребёнком можно играть и петь фольклорные произведения по дороге в детский сад, на прогулке, в поездке.

Мы предлагаем вариант применения русского народного фольклора в повседневной семейной жизни.

Для обеспечения эффективной работы с родителями и решения задач образовательной программы дошкольного учреждения, нами был создан новый дидактический материал – наглядное развивающее пособие по народным произведениям в виде пледа под названием «Не дорога наежка, дорога потешка», с авторскими рисунками художницы Натальи Сальниковой.

Детский плед с яркими рисунками – многофункциональное развивающее пособие, который является инструментом для речевого развития ребенка. Предназначен для занятий с детьми как для стимуляции и развития речевой активности, так и для профилактики речевых нарушений. Подойдет для занятий с детьми как раннего возраста, так и старшего дошкольного и младшего школьного возраста.

Яркий дизайн стимулирует воображение и помогает в игровой форме осваивать речь. На нем можно поваляться и обсудить рисунки. Плед легко превращается в волшебный домик-укрытие – идеальное место для детских игр и прятков. В него можно завернуть ребенка, создавая ощущение безопасности и заботы.

Технология применения народных произведений в речевом развитии у дошкольников предполагает поэтапное построение коррекционно-развивающей работы.

Наша работа направлена на коррекционные занятия с детьми разного уровня речевого развития.

На первом этапе потешки применяются для активизации речи. Работа с речевым материалом предполагает создание эмоционально благоприятной среды, которая способствует стимуляции речевой деятельности.

На примере потешного материала: «Едем-едем к бабе с дедом. На лошадке в красной шапке. С боку на бок – бух» предлагаем рассмотреть ход коррекционно-развивающего занятия [1].

Выбранный эпизод на пледе обсуждается с ребенком. Рассматривая иллюстрацию и проговаривая потешку с движениями, мы стимулируем речедвигательную активность (координации речи и движения).

Задачу по стимуляции речевой активности нами решается через развитие подражательных функций – повторение ребенком движений.

Чтобы сделать коррекционное занятие подвижным, динамичным, нами были разработаны авторские упражнения, а именно комплекс согласованных с текстом речедвигательных упражнений на каждое потешное произведение. На каждое народное произведение заснято видео с проговариванием речевого материала в согласовании с движениями, направленные на развитие общей и мелкой моторики.

Для активизации речи неговорящих детей к каждому потешному произведению подготовлен дополнительный речевой материал: звукоподражания, междометия, короткие слова: первого типа слоговой структуры (двусложные слова, состоящие из открытых слогов), третьего типа слоговой структуры (односложные слова).

Так, например, рассматривая иллюстрацию к потешке «Едем, едем к бабе с дедом» мы проговариваем следующие короткие слова: бух, еду, вот, там, это, тут, так, баба, деда, и-га-го.

Можно по пледу отправиться по нарисованной дорожке к герою потешки, проговаривая «Большие ноги идут по дороге...». Ребенок сам выбирает к кому он хочет прийти.

Начиная с речедвигательных упражнений мы оказываем влияние вначале на развитие общей крупной и пальчиковой моторики (согласованность движений и речи, координация, чувство своего тела и ориентация в своем теле, ритм и темп). По мере развития подражательных способностей ребенка мы переходим от крупного праксиса к стимуляции тонкой моторики, выполняя артикуляционные упражнения.

Для развития артикуляционного аппарата нами были подобраны к каждому потешному фольклору традиционные артикуляционные упражнения, последовательно выстроенные с учетом содержания произведения.

Работа по развитию подвижности артикуляционного аппарата, выполняется по подражанию базовых упражнений, как статических, так и динамических, направленные на развитие мышц щек, губ и языка: надувание и сдувание щек; вытягивание и растягивание губ; высовывание языка, попеременное касания языком уголков рта, поднятие и опускание языка на верхнюю и на нижнюю губу, соответственно; покусывание языка, покусывание губ.

На втором этапе решаются задачи по коррекции и развитию звукопроизводительной стороны речи ребенка. Тексты потешного фольклора наделены ритмом, частотой повторений звуков, простотой для понимания и запоминания, и забавным содержанием, то есть всем тем, чтобы коррекция звукопроизношения прошла в игровой форме по всем этапам: от автоматизации и дифференциации звуков в слогах, словах до введения звуков во фразовую речь.

Так, например, в народном произведении: «Едем-едем к бабе с дедом» можно проводить автоматизацию шипящих звуков (звука Ш): «... на лошадке в красной шапке».

Часто повторяющиеся короткие звукокомплексы, стимулируют к их повторению. Например, потешку «Море волнуется – раз! Море волнуется – два! Море волнуется – три! Морская фигура замри!» можно применять для автоматизации звука [М], где звук находится в начале слова, в сильной позиции (под ударением) [3, с. 26].

На третьем этапе ведется работа по дальнейшему развитию активного словаря, развитие лексико-грамматических категорий и связной речи. Решаются данные задачи через загадывание русских народных загадок, обсуждение и бесед по загадкам.

Главная особенность загадки состоит в том, что эта миниатюра представляет собою логическую задачу, предложенная в художественной форме. Отгадать загадку – значит найти решение задачи, ответить на вопрос, т. е. совершить довольно сложную мыслительную операцию [1, с. 164]. Приведем пример русской народной загадки:

Сижу верхом,
Не знаю на ком,
Знакомца встречу,
Соскочу – привечу. (*шапка*).

Загадки объединены в лексические темы: домашние животные и птицы; дикие животные и птицы, рыбы; природа; насекомые; деревья, цветы; человек; посуда; одежда, обувь; продукты; дом; предметы; музыкальные инструменты.

Вывод.

Прямой и эффективный путь к сотрудничеству между специалистами и родителями в коррекционно-развивающем процессе лежит через применение фольклорных произведений. Заложенная в них познавательная и коммуникативная направленность будет способствовать активизации всех необходимых компонентов психоречевого развития ребенка: речевой, познавательный, двигательный, эмоциональный. А освоение фольклорного языка поможет сохранить и передать будущему поколению народные традиции и культурное наследие.

Список литературы:

1. Аникин, В. П. Русские народные пословицы, поговорки, загадки и детский фольклор. – М., 1957. – 240 с.
2. Волков, Г. Н. Этнопедагогика : учеб. для студ. сред. и высш. пед. учеб. заведений. – М. : Издательский центр «Академия», 1999. – 168 с. [Электронный ресурс]. – Режим доступа. – URL : <https://pedlib.ru/Books/1/0078/10078-3.shtml?ysclid=mp4c1poetj907941732>

3. Гончарова-Тверская, О. Н., Пеккер, Е. А. Из опыта применения средств народной педагогики в коррекционно-развивающей работе с детьми с нарушениями речи // Дошкольная педагогика. – 2023. – № 5 (190). – С. 25-27.
4. Гончарова-Тверская, О.Н., Пеккер, Е.А. Устное народное творчество как средство формирования звуковой культуры речи у дошкольников // Гуманитарные исследования. Психология и педагогика. – 2023. – № 16. – С. 48-59 [Электронный ресурс]. – Режим доступа. – URL : <https://doi.org/10.24412/2712-827X-2023-16-48-59>
5. Городилова В. И., Радина Е. И. Воспитание правильной речи у детей дошкольного возраста / Под ред. канд. пед. наук Ф. Ф. Рау. – 2-е изд., испр. и доп. – М. : Учпедгиз, 1952. 122 с.
6. Ковалева, Е. В., Лакеева, Г. С., Патароча, Е. Н., Семенюта, Г. А., Яблонцева, Н. Ю., Бабитинская, О. Н. Эффективные формы взаимодействия ДОО с семьями воспитанников в условиях реализации Федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования / авт.- сост. Е. В. Ковалева, Г. С. Лакеева, Е. Н. Патароча, Г. А. Семенюта, Н. Ю. Яблонцева, О. Н. Бабитинская. – Иркутск : Изд-во ГАУ ДПО ИРО, 2017. – 109 с. [Электронный ресурс]. – Режим доступа. – URL : https://solnyshko-mort.gosuslugi.ru/netcat_files/77/200/metod_posobie_ehffektivnye_formy_s_semej.pdf
7. Кряжевских, Е. Г., Пеккер, Е. А. Методическое пособие «Я – ты, движение, звучи!». – Пермь, 2022 (определяет организационные и содержательные аспекты работы в пространстве потешек с детьми, имеющими тяжелые нарушения речи – не владеющими экспрессивной речью) [Электронный ресурс]. – Режим доступа. – URL : <https://search.rsl.ru/ru/record/01011596070?ysclid=mp4ct6932x750133990>
8. Указ Президента РФ от 9 ноября 2022 г. № 809 «Об утверждении Основ государственной политики по сохранению и укреплению традиционных российских духовно-нравственных ценностей» [Электронный ресурс]. – Режим доступа. – URL : <http://www.kremlin.ru/acts/bank/48502?erid=LjN8K8S&ysclid=mp4k2pvyzh343855523>
9. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования (утвержденный приказом Министерства образования и науки РФ от 17 октября 2013 г. № 1155, с изменениями и дополнениями от: 21 января 2019 г., 8 ноября 2022 г.) [Электронный ресурс]. – Режим доступа. – URL : <https://base.garant.ru/70512244/53f89421bbdaf741eb2d1ecc4ddb4c33/>

Горбунов Павел Игорьевич,
старший преподаватель кафедры богословия и библеистики
Саранская духовная семинария Саранской и Мордовской Епархии
Русской Православной Церкви
г. Саранск
e-mail: protopavel@mail.ru

Долинова Евгения Валерьевна,
преподаватель факультета среднего профессионального образования
Мордовский государственный педагогический
университет имени М.Е. Евсевьева
г. Саранск
e-mail: zhenya.vergasova@mail.ru

Стеблина Оксана Петровна,
прессекретарь Морского собрания
Республики Мордовия им. Ф.Ф. Ушакова,
г. Саранск
e-mail: ds68.46@yandex.ru

Из опыта формирования представлений о малой Родине и Отечестве у детей старшего дошкольного возраста посредством организации виртуальных экскурсий

Аннотация. В статье обобщается опыт работы по патриотическому воспитанию старших дошкольников. Авторы описывают технологию организации виртуальных экскурсий, а также приводят результаты, подтверждающие рост познавательного интереса и эмоционально-ценностного отношения к малой Родине и Отечеству.

Ключевые слова: патриотические представления, дошкольный возраст, виртуальные экскурсии.

В настоящее время проблема патриотического воспитания подрастающего поколения приобретает особую актуальность. В Федеральном государственном образовательном стандарте дошкольного образования одной из задач образовательной области «Познавательное развитие» является формирование представлений о малой Родине и Отечестве, о социокультурных ценностях народа, о отечественных традициях и праздниках, что подтверждает важность проблемы патриотического воспитания в дошкольном возрасте, который является сензитивным периодом для всестороннего развития личности ребенка [2].

Изучением представлений о малой Родине и Отечестве у дошкольников занимались Е. Ю. Александрова, Ю. Е. Антонов, О. В. Бурляева, А. Н. Выршиков, Д. С. Лихачёв, Н. Г. Пантелеева.

Высоким педагогическим потенциалом в работе по формированию представлений о малой Родине и Отечестве обладают виртуальные экскурсии. Дети при их просмотре становятся активными участниками познавательного процесса – у них появляется возможность визуально увидеть то, о чём ранее он уже слышал от воспитателя или родителей. Основное достоинство представленной информационной технологии заключается в возможности организовать творческий процесс, создать атмосферу, располагающую к обучению, которая способствует развитию творческого интеллекта.

Организация виртуальных экскурсий в патриотическом воспитании дошкольников являлась предметом исследования К. А. Аксёновой, О. Л. Бестужевой, Е. А. Зыковой, Е. Н. Силиной, С. Н. Хахулиной.

Педагогическая деятельность предполагала решение следующих задач:

- отбор, систематизация и реализация комплекса виртуальных экскурсий с детьми 5-6 лет, направленных на формирование представлений о малой Родине и Отечестве;
- создание благоприятных условий для воспитания уважения и гордости за достижения соотечественников;
- обучение восприятию исторического прошлого своей семьи и народа;
- развитие умения воспринимать культурные объекты и символы Родины;
- формирование эмоционально-положительного отношения к истории и традициям малой Родины и Отечества.

Нами были организованы и проведены виртуальные экскурсии на следующие темы: «Достопримечательности Москвы», «История создания Саранска», «Символика России», «Моя малая Родина – Саранск», «Путешествие по малой Родине», «Природа родного края», «Улицы родного города».

Проведение виртуальных экскурсий было организовано разными способами (их чередованием): фотопутешествие, видеопутешествие, видеоэкскурсия.

При знакомстве с достопримечательностями Москвы, используя разработанный нами видеофрагмент, у детей старшего дошкольного возраста расширялись и уточнялись представления о том, что много лет тому назад на месте Москвы были большие леса, где водились звери; река, в которой было много рыбы. После здесь стали селиться люди, образовалось много маленьких сел, которые объединились в один город.

Далее следовал показ видеоизображения современной Москвы и дано представление о том, что «в Москву приезжают люди со всех концов света полюбоваться её красотами, начинается Москва от Кремля, Кремль находится на самой главной площади, площадь именуется Красной» [1, с. 302].

Следующей достопримечательностью в видеофрагменте стал Кремль, что значит крепость: в древние времена на Москву часто нападали враги, и чтобы защититься от них, построили крепость. Кремль был обнесен толстыми стенами, сначала деревянными, потом из белого камня, поэтому Москву называли белокаменной. И, наконец, эти стены построили из красного кирпича.

Далее последовало знакомство со Спасской башней: она самая главная. На ней висят главные часы страны. Эти часы самые точные, по ним всегда проверяют время.

После мы познакомились и смогли увидеть на видео Храм Василия Блаженного. Нами было отмечено, что Василий был добрым и странным человеком, предсказывал будущее. Его могила была на Красной площади как раз там, где построили храм.

В закреплении материала о достопримечательностях Москвы мы увидели два замечательных памятника – Царь-Колокол и Царь-Пушку. Рассказали о том, что пушка сделана из бронзы. Рядом с ней лежат большие ядра, произведенные из чугуна. Они хорошо придают пушке устрашающий вид. Царь-колокол в Кремле – уникальное произведение литейного искусства. Это единственный колокол, не издавший за все время своего существования ни единого звука.

В работе над историей создания Саранска использовался фоторяд с изображением следующих культурных достопримечательностей города: Интернет дом, дом финансов, спорткомплекс «Мордовия», стадион «Старт», теннисный стадион, «Ледовый дворец», кафедральный Свято-Федоровский собор, парк культуры и отдыха имени А. С. Пушкина, Памятник вечного огня на Советской площади.

В ходе виртуальной экскурсии мы отметили, что сейчас Саранск – это крупный промышленный центр с большими заводами. Так, на заводе «Лисма» производят различные светильники, лампы. Лекарства для лечения людей готовят на «Биохимике», телевизоры на «Телевизионном заводе», различные резинотехнические изделия на заводе «Резинотехника», на «Кабельном заводе» изготавливают современное оптическое волокно, на заводе «Орбита» изготавливают современные детали для компьютеров, на кондитерской фабрике «Ламзурь» изготавливают всеми любимые сладости.

Особый познавательный интерес вызвало участие детей в виртуальной экскурсии на тему «Символы России» для детей 5-6 лет.

Цель: создать условия для развития познавательной инициативы дошкольников в процессе знакомства с неофициальными символами России, через разнообразные виды деятельности.

Задачи:

- 1) расширять представление о неофициальных символах России;
- 2) развивать умение применять на практике жизненный опыт в нужный момент;
- 3) совершенствовать умение сравнивать, выделять существенные признаки, понимать простейшие причинно-следственные связи;
- 4) продолжать формировать умение выслушивать чужое мнение, отстаивать свой ответ, обосновывая его;
- 5) воспитывать бережное отношение к живой и неживой природе, чувство доброты, сопереживания ко всему живому и прекрасному, что нас окружает, желание охранять и оказывать ей сильную помощь;
- 6) воспитывать любознательность, усидчивость;
- 7) воспитывать любовь, уважение к Родине.

После проведения представленных виртуальных экскурсий у детей сформировались «представления об уникальности увиденного, увеличился интерес к истории и достопримечательностям родного города, обогатились знания о символике России» [3, с. 30].

Позитивными результатами организованной образовательной деятельности в рамках патриотического воспитания детей старшего дошкольного возраста можно отметить следующие достижения.

Дошкольники проявляют желание улучшить городскую среду и вместе с родителями мастерят скворечники, которыми позже украшают улицы города, устраивают субботники, помогают людям, украшают окна детского сада в различные праздники. Проявляют инициативу в создании проектов, участии в патриотических конкурсах, создании или вступлении в различные клубы.

Дети проявляют интерес к людям, которые спроектировали и приняли участие в постройке зданий, украшающих родной город или страну. Стремятся изучать профессии, которые наиболее популярны в нашем городе или стране, которых нет в других странах или регионах. Интересуются деятельностью волонтерских организаций и движений родной страны и города.

Старшие дошкольники в рисунках и продуктивной деятельности выражают свою любовь к родному городу и стране; уважение к старшему поколению, обосновывая это тем, что эти люди принимали участие в жизни города. Почитают участников Великой отечественной войны (они причастны к тому, что наша страна существует и развивается). Обращают внимание на культурные здания и достопримечательности, стараются больше о них узнать, чтобы делиться информацией со своим окружением.

Таким образом, апробированная система работы по формированию представлений о малой родине и Отечестве посредством организации виртуальных экскурсий способствует повышению уровня развития у детей 5-6 лет таких представлений как об историческом прошлом родного города (села, края), страны; о главных символах родного города (села, края), страны; о достопримечательностях и исторических местах родного города (села, края), страны. Только правильно подобранный материал виртуальной экскурсии способствует расширению знаний детей о мире, в котором они живут, помогает реализовывать важные воспитательные и образовательные задачи.

Список литературы:

1. Титова, М. М. Виртуальные экскурсии по Москве для детей, педагогов и родителей // Лига исследователей МГПУ : сборник статей. – Москва : ПАРАДИГМА, 2023. – С. 301-304.
2. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования, утвержденный приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 17 октября 2013 г. № 1155 (с изменениями и дополнениями) [Электронный ресурс] / Официальный сайт Министерства просвещения Российской Федерации. – Режим доступа. – URL : <https://docs.edu.gov.ru/document/5e8d2fd374166ace7af36a64f1580dae/> (дата обращения: 14.05.2026).
3. Ширяева, Ю. Г., Щередица Н. И. Современные практики работы по формированию первичных представлений о малой родине в условиях дошкольной образовательной организации // Модель гражданско-патриотического воспитания в вузе: опыт мордовского государственного педагогического университета : монография. – Саранск : Мордовский государственный педагогический университет имени М. Е. Евсевьева, 2023. – С. 27-43.

*Гурова Оксана Игоревна,
педагог дополнительного образования
ДДЮТ г. Белоярский*

*Брувель Юлия Геннадьевна,
методист,
ДДЮТ г. Белоярский
e-mail: bruvel@mail.ru*

Развитие ценностного отношения к малой Родине у детей дошкольного возраста

Аннотация. В статье представлен опыт развития ценностного отношения к малой Родине у детей дошкольного возраста в сфере дополнительного образования. Авторы приводят психолого-педагогические обоснования организации воспитательной работы на занятиях по краеведению. Материал содержит описание средств формирования развивающей среды, способствующей приобщению детей к культурному наследию народов ханты и манси. Авторы затрагивают вопросы становления ценностных категорий, связанных с патриотизмом, посредством формирования знаниевой составляющей, развития чувственного уровня, построения механизмов поведения.

Ключевые слова: ценностное отношение, воспитание, патриотизм, ценность, ценностное отношение, традиции, культура ханты и манси, дети дошкольного возраста, дополнительное образование, краеведение.

Одной из составляющей воспитательной парадигмы в системе личностного развития ребенка является формирование патриотических чувств, выражающихся в любви и уважении к Родине, в положительном отношении к культурной и социальной среде, в которой он родился и живет.

Во Дворце детского (юношеского) творчества г. Белоярский реализуется дополнительная общеобразовательная (общеразвивающая) программа «Орнаменты Сибири» туристско-краеведческой направленности, целью которой является активное приобщение детей к культурному наследию коренных малочисленных народов Севера и содействие формированию у них национального самосознания, бережного отношения к природе. В статье представлен опыт реализации программы для детей дошкольного возраста.

Развитие ценностного отношения к малой Родине у детей обуславливает формирование на занятиях когнитивного, эмоционального и поведенческого компонентов патриотизма и обеспечивается средствами воспитательного воздействия на развитие эмоционально-волевой сферы и образного мышления ребенка. [9]

Современные исследователи ценностного подхода в гуманитарном образовании (Разбегаева Л. П., Крутова И. В., Самоходкина Т. В.) определили «ценностное отношение как субъективное осознание в эмоциональной и рациональной форме» [6]

Воспитание патриотизма и культуры межнациональных отношений как нравственных качеств личности, по мнению Харламова И.Ф., является сложнейшим процессом, включающим потребностно-мотивационный, интеллектуально-эмоциональный, поведенческий и волевой компоненты [8].

Леонтьев Д.А. назвал базой существования ценности её трансформацию в трех разных формах: общественные идеалы, предметно воплощенные ценности и личностные ценности [4].

Продуктивная деятельность, содержание которой направлено на знакомство с культурными традициями народов Севера и их взаимосвязи с природой, развивает у воспитанников систему переживаний: эстетические, лирические и т.д., которые формируют основу патриотических чувств. Дети учатся чувствовать и понимать окружающий мир, определять его своеобразие, осознавать привязанность и сопричастность к местам, где родился и живёт.

При работе с детьми дошкольного возраста для повышения эффективности процесса познания необходимо создавать условия, где усиление зрительного восприятия ребенком учебного материала обусловлено использованием осязательного компонента.

В связи с этим для формирования представлений о малой Родине организуются практические занятия, где ребята работают с природным материалом: мхом, шишками, берестой и т.д. Делая поделки, дети пробуют пальчиками природный материал, что помогает процессу осознания взаимосвязи традиций и быта северных народов с природой. Таким образом, у детей закладываются основы так называемого «управляемого» поведения, где регулятором выступает не выработанный навык, а осознанность [3].

Рассмотрим развитие чувства патриотизма на примере нескольких занятий в объединении «Орнаменты Сибири».

Белоствольная береза является священным деревом у народов Севера, поэтому в этнокультурном контексте реализации дополнительной образовательной программы ей уделяется огромное внимание.

В начале занятия для активизации познания педагогом проводится фронтальный опрос: «Что знают о березе», «Чем она может быть полезна?». Педагог создает условия для коммуникативного взаимодействия с детьми и использует приём «неформальной» беседы, где каждый ребенок может высказать все, что знает по теме. Педагог подбирает дидактический материал, который содержит удивительные факты о традициях народов Севера, воздействуя тем самым на эмоциональную сферу воспитанников и активизируя у них интерес к изучению и исследованию. Критерием познавательной активности становится наличие на занятии множества детских вопросов по теме.

В процессе беседы педагог может рассказать, как из прогнившей березы ханты делали дымокуры и спасались таким способом от комаров, а из бересты старого дерева плели корзины, короба, туески.

Затем педагог организует продуктивную деятельность, в процессе которой дети наглядно и через осязания знакомятся с берестой и делают из неё сувениры в виде объектов живой природы.

В древности с помощью игрушек из бересты взрослые представители народов ханты и манси рассказывали детям сказки и передавали с ними особенности таежного образа жизни.

На занятии по теме «Туески и короба» для стимулирования познавательной активности используется вопрос на выдвижение гипотез. [1] Дети должны предположить, что народы ханты и манси хранили в туесках (коробах из бересты).

Для зрительного восприятия знамиевого материала педагог использует в качестве наглядности настоящие хантыйские короба из бересты. С целью эффективного воздействия осязательного компонента детям предлагается короб открыть, заглянуть в него, оценить размеры, потрогать, попробовать на ощупь.

Также педагог стимулирует развитие различных мыслительных операций у детей таких, как анализ, синтез, абстракция, обобщение. Воспитанники оценивают образ жизни народов Севера, их связь с природой и выдвигают предположения, что в туесках хранили ягоды, орехи, сушеные грибы, различные травы и многое другое, что растет в тайге.

В практической части ребята делают из бересты туески для собственных целей и придумывают, что в них хранить.

Народные северные сказания и легенды оказывают эффективное воздействие на эмоционально-образное восприятие детьми представлений о национальной северной культуре. Благодаря мансийской сказке «Берестяной нос» воспитанники узнают об охоте как основном промысле народов ханты и манси. Также они знакомятся с представителями мансийской мифологии – духами Менквы. У детей формируется представление об образе березы как священного дерева, которое по сюжету помогает главному герою напугать злых духов. Юмор в сказке воздействует на эмоциональную сферу детей и способствует восприятию содержания произведения.

Традиции и быт коренных народов Севера тесно связаны с окружающим миром, поэтому в процессе знакомства с их национальной культурой у детей развивается бережное отношение к природе посредством осознания её значимости в жизни людей.

Занятия по краеведению вызывают у детей интеллектуальные эмоции, что способствует развитию таких чувств, как любознательность, удивление, стремление к исследованию, и приобщает детей к культуре родного края, благодаря чему создается опора для формирования более глубоких чувств – любви к малой Родине.

Традиции являются гарантирующим элементом устойчивости цивилизации и помогают стабилизации общества во времена культурных кризисов. Поэтому «способность сохранения традиций, привязанность к традиционному образу жизни, любовь к истории и культуре своего Отчества становится элементом воспитания патриотизма» [5].

Список литературы:

1. Галеева, А. Р., Мамедова, Л. В. Исследование уровня развития мыслительных операций у детей старшего дошкольного возраста // Международный журнал экспериментального образования: [сайт]. – 2015. – URL : <https://expeducation.ru/ru/article/view?id=9037#:~:text=Всe%20авторы%20выделяют%20в%20качестве,%2C%20отношений%20%5B1%5D> (дата обращения: 02.04.2024).

2. Зинченко, В. П., Рузская, А. Г. Взаимоотношение осязания и зрения у детей дошкольного возраста // Развитие восприятия в раннем и дошкольном детстве / Под ред. А. В. Запорожца, М. И. Лисиной. – М. : Просвещение, 1966. – 304 с. – URL : [https://psychlib.ru/mgppu/ZRv-1966/ZRv-2721.htm#\\$p272](https://psychlib.ru/mgppu/ZRv-1966/ZRv-2721.htm#$p272) (дата обращения: 02.04.2024).
3. Леонтьев, А. Н., Запорожец, А. В. Вопросы психологии ребенка дошкольного возраста : сб. ст. / Под ред. А. Н. Леонтьева и А. В. Запорожца. – М. : Международный Образовательный и Психологический Колледж, 1995. – 144 с. – URL: https://pedlib.ru/Books/6/0112/6_0112-18.shtml#book_page_top (дата обращения: 02.04.2024).
4. Леонтьев, Д. А. Ценности общества и ценности личности // Институт Философии Российской Академии Наук: [сайт]. – 2008. – URL : <https://iphras.ru/page14942553.htm> (дата обращения: 18.04.2024).
5. Мацефук, Е. А., Разбегаев, П. В. Духовно-нравственные ценности как основа воспитания патриотизма // Научная электронная библиотека «КиберЛенинка»: [сайт]. – 2020. – URL : <https://cyberleninka.ru/article/n/duhovno-nravstvennye-tsennosti-kak-osnova-vozpitanija-patriotizma/viewer>
6. Разбегаева, Л. П., Крутова, И. В., Самоходкина, Т. В. Школьное гуманитарное образование сквозь призму ценностного подхода // Научная электронная библиотека «КиберЛенинка» : [сайт]. – 2013. – URL : <https://cyberleninka.ru/article/n/shkolnoe-gumanitarnoe-obrazovanie-skvoz-prizmu-tsennostnogo-podhoda> (дата обращения: 18.04.2024).
7. Финькевич, Л. В. Развитие эмоционально-волевой сферы личности дошкольника // Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка: [сайт]. – 2020. – URL : <https://bspu.by/blog/finkevich/article/lection/razvitie-emocional-no-volevoj-sfery-lichnosti-doshkol-nika> (дата обращения: 02.04.2024)
8. Харламов, И. Ф. Педагогика. – М. : Гардарики, 1999. – 520 с. – URL : https://pedlib.ru/Books/6/0265/6_0265-353.shtml#book_page_top (дата обращения: 18.04.2024).
9. Царегородцева, Е. А. Основные подходы в формировании патриотических чувств у старших дошкольников // Научная электронная библиотека «КиберЛенинка»: [сайт]. – 2015. – URL : <https://cyberleninka.ru/article/n/osnovnye-podhody-v-formirovanii-patrioticheskikh-chuvstv-u-starshih-doshkolnikov/viewer> (дата обращения: 02.04.2024).

Гусакова Виктория Олеговна,
доктор педагогических наук, кандидат искусствоведения,
заместитель директора по научно-методической работе
АНО ДПО «Высшие епархиальные курсы
св. прав. Иоанна Кронштадтского»
г. Санкт-Петербург
e-mail: Victoryspb78@mail.ru

Детский рисунок как средство отражения актуальных проблем духовно-нравственного воспитания

Аннотация. В статье анализируется детский рисунок с позиции отражения в нем воспринимаемого дошкольником мира в контексте эстетического развития и духовно-нравственного воспитания; приведена классификация детского рисунка, обоснованы современные проблемы воспитания, обнаруживаемые в детском творчестве и даны рекомендации для их решения.

Ключевые слова: дошкольник, рисунок, изобразительная деятельность, произведение искусства, духовно-нравственное воспитание.

Обозначенная в ФГОС ДОО художественно-эстетическая область развития дошкольников может стать и областью духовно-нравственного воспитания, если рассматривать детский рисунок как рефлексию воспринимаемого внешнего и отражаемого внутреннего мира.

И духовно-нравственное воспитание, и художественно-эстетическое развитие в дошкольном возрасте должны иметь один целевой вектор – формирование у детей мировосприятия, в котором главными критериями становятся традиционные российские ценности.

Из приведенного в Указе президента Российской Федерации В. В. Путина № 809 «Основы государственной политики по сохранению и укреплению традиционных российских духовно-нравственных ценностей» перечня традиционных российских ценностей, для дошкольника будут понятными будут: «жизнь, патриотизм, служение Отечеству, семья, милосердие, взаимопомощь», а востребованным в воспитании «приоритет духовного над материальным» [3].

Так как в дошкольном возрасте нравственные нормы усваиваются ребенком через его чувства, а слова и поступки регулируются преимущественно возникающими эмоциями, нежели рассуждениями, то оптимальной формой рефлексии может стать рисунок.

Изобразительная деятельность – это одна из самых доступных и приятных способов самовыражения ребенка. Результат этой деятельности – детский рисунок – это изобразительное отображение детского видения мира; средство познания, восприятия действительности и отношения к ней; способ разговора с собой и окружающими.

В педагогической науке при анализе детского рисунка нередко используют классификация по Н. Гаулю [1, с. 29]. Она характеризуется стадиями:

1 стадия (до полутора лет) – мазня все возможными материалами;

2 стадия (до двух лет) – «неразборчивые каракули» с использованием карандашей, мелков и т. п., способствующие развитию навыков владения плечевым и локтевым суставами и запястьем, завершающийся началом изображения ребёнком прямых линий и замкнутых кругов;

3 стадия (до четырёх лет) – «головоногая», во время которой дети схематично рисуют людей с очень большой головой и тонкими линейными руками и ногами;

4 стадия (от четырёх до пяти лет) – «пресимволистская», характеризующаяся появлением элементов пространства (земли, неба), некоторых реалистических деталей предметов и раскрашиванием одного предмета разными цветами.

5 стадия (от пяти до семи лет) – «зрелый пресимволизм» или «первая стадия символизма», характеризующая усилением детализации, появлением у ребенка желания добиться того, чтобы его рисунок был узнаваем, стремлением закрасить полностью фигуры и примерно соблюсти пропорции между разными предметами (например, деревом, человеком и домом).

На каждой стадии ребенок выражает воспринимаемый и отражаемый мир.

В дошкольном возрасте практически все дети любят рисовать, но при этом для ребёнка рисунок не представляет художественной ценности, так как он воспринимает его не как искусство, а как собственную речь, только изобразительную, а не устную.

Эта возрастная особенность может получить развитие, как в положительную, так и отрицательную сторону. Положительной стороной может стать отсутствие привязанности ребенка к своему творению. Ребенок с легкостью может подарить свой рисунок любому человеку – родителям, воспитателям, друзьям, не прося за это ничего взамен. Такое детское бескорыстие следует поощрять и на нем взращивать такие нравственные чувства как щедрость и доброта.

Однако есть и отрицательная сторона, когда ребенок, не оценивая свою работу, и, выполнив ее без старания и неряшливо, упрямо говорит, что она «красивая» и «он подарит ее маме, и маме понравится» (все примеры основаны на опыте работы в ЧОУ «Детском центре с православным компонентом имени священномученика Петра Скитептова»). Следует отметить, что приводимое замечание относится к детям, вступившим в головоногую стадию и последующих возрастов.

Наблюдаемые тенденции в современном образовании нередко приводят к тому, что, боясь обидеть ребенка и указать ему на недобросовестное отношение к работе, родители и воспитатели принимают от него рукотворный подарок (рисунок, поделку) с благодарностью и/или даже восторгом тем самым укореняя в нем чувство безответственности и поощряя гордыню. Конечно, категорическое осуждение детской работы тоже не принесет положительного воспитательного результата. Однако, если на момент создания рисунка задать ребенку простой вопрос: ты бы хотел получить такой рисунок в подарок, то поиск ответа на него может заставить ребенка от трех-четырех лет начать старательно относиться к своему произведению.

Рекомендуется в беседе с дошкольником не использовать распространенное сейчас в педагогической литературе понятие «продукт» применительно к результатам детской творческой деятельности.

На этапе формирования понятийного аппарата многозначное слово «продукт» как съестной припас или предмет питания через цепочку ассоциаций сформировать у ребенка ложное понимание итога творческой деятельности, который тоже может потребить как подаваемую на полдник запеканку.

Важно, чтобы с малых лет ребенок уяснил, что продукт, даже в красивой упаковке, можно, развернув, съесть (употребить так, что его больше не будет), а произведение творческой деятельности съесть нельзя, им можно любоваться, смотреть на него, слушать (если это музыка или поэзия).

В качестве примера детям можно привести конфеты в красивых фантиках. Дети любят, съев конфетку, оставить фантик «на память». Некоторые музеи сейчас выпускают конфеты в фантиках с изображением картин. Ребенок может съесть конфету и угостить маму, но увиденные в музее картины не только нельзя съесть, но и нельзя потрогать, потому что от этого они испортятся, перестанут быть красивыми.

Воспитывать умение видеть красоту и бережно относиться к тому, что ее нам передает, нужно с раннего детства. Поэтому нужно всячески стимулировать у детей рисовать с особенным чувством радости, бережно относиться к бумаге и карандашам, как средству создания красоты.

Даже в детских каракулях и мазне ребенка до двух лет внимательный воспитатель увидит начала орнамента, а, чтобы малышу было легче понять, о чем ему говорит воспитатель, можно показывать ему примеры произведений ткачества и росписи ткани.

Внимательное отношение воспитателя к детскому рисунку может помочь в выстраивании индивидуального маршрута развития и воспитания ребенка, а анализ детского творчества – способствовать устранению ошибок в образовательном процессе и их предотвращению.

Овладевая изобразительной деятельностью, ребенок постепенно создает свой идеальный мир, который, как правило, далек от реального и представляет собой детскую картину мира.

По тому, в какие цвета раскрашена эта картина, можно судить об эмоциональном и психическом состоянии ребенка.

Например, одинокие дети, воспитываемые в семье без братьев и сестер, и/или дети, лишенные необходимого внимания родителей по разным причинам, часто используют черный цвет. Кроме того, черная краска доминирует в работах детей, которые проводят много времени за гаджетами, мало гуляют и общаются со сверстниками и близкими взрослыми. Доминирование черного цвета в детских работах можно объяснить следующим:

- 1) кризисом трех лет у детей соответствующего возраста;
- 2) состоянием близких, передающих свои негативные эмоции и переживания ребенку (это может быть, как переживание горя, так и раздражение, необоснованные придирки и т. д.);
- 3) внутренней агрессией или страхом, возникающими в результате поведения взрослых (см. п. 2), просмотром не допустимых для возраста мультфильмов, компьютерными играми и др.;

4) чувством одиночества, грусти, нехваткой внимания и ласки со стороны родителей, воспитателей;

5) положительным обстоятельством, встречающимся нечасто – игровой деятельностью, когда ребенок зашифровывает в рисунке «секретик» или прячет какой-то предмет.

Однако в п. 5 следует обратить внимание, если ребенок зачеркивает черными размашистыми штрихами лицо, изображенного персонажа. Это обозначает, что ребенок хочет вычеркнуть его из своего детского мира, спрятать от себя.

Еще одна ситуация может рассматриваться как актуальная проблема эстетического, и как следствие, духовно-нравственного воспитания, когда дети используют гламурные цвета и заменяют естественные природные краски приторно яркими и кричащими. Выполненные такими едкими и приторными красками рисунки указывают, что детский мир наполнен предметами (игрушками, одеждой и др.) именно таких модных цветов. Это неминуемо ведет к формированию искаженного восприятия, при котором подлинные произведения искусства (например, пейзажи И. Шишкина и А. Саврасова), а равно и реальная природа (предзакатное или чистое небо, первая зелень, осенний убор берез) кажутся им неинтересными, бесцветными. Ребенку делается скучно в мире реальном, и он при первой возможности уткнется в яркий, искрящийся, мерцающий, быстроменяющийся экран гаджета.

На выбор детьми красок следует обращать внимание, начиная с раннего детства на стадии каракуль и мазни, потому что именно в этом возрасте цветное пятно на какой-либо поверхности – бумаге, стене или собственной ладошке – это результат того, что ребенок видит и выбирает в качестве своего приоритета, это цвет его детского мира. Однако этот детский мир может формироваться не под влиянием природы и искусства, а под воздействием анимационной индустрии. Не секрет, что современные дети с раннего детства еще не научившись говорить, овладевают навыками использования гаджетов, что неизменно влечет за собой трудности в формировании эстетической и аксиологической картины мира.

Другой проблемой в эстетическом развитии, наблюдаемой сегодня, можно назвать устойчивую геометризацию формы, при которой дети все – домики, людей, деревья – рисуют при помощи прямоугольников и квадратиков и используют их как заученные схемы. Появление таких рисунков чаще всего объясняется преобладанием в детских игрушках конструкторов лего, в которых все элементы, включая человечков, имеют формы кубиков и параллелепипедов, и ранним погружением в игру Minecraft. И хотя ограничительные рейтинги в разных странах и России начинаются от 7-10 лет, статистика показывает, что дети начинают играть в Minecraft с 5-6 лет.

Для преодоления этих трудностей художественные музеи предлагают множество развивающих и воспитательных программ. Как правило, минимальный возраст детей для первого визита в музей – два с половиной – три года, когда дети уже способны рассматривать предмет и некоторое время фиксировать на нем свое внимание. Так как продуктивное время для занятия с дошкольником трех-четырех лет длится двадцать минут, а пяти-шести лет – тридцать минут, то родители, опасаясь, что их ребенок заскучает на занятии, выбирают интерактивные музеи, в которых детям разрешается трогать предметы и играть с ними.

Однако наряду с активными видами деятельности, музейные занятия должны обязательно включать развитие у детей навыков созерцания.

Термин «созерцание», как правило, связывают с наследием святых отцов и толкуют как возвышенное размышление о Божественном. Применительно к дошкольной педагогике созерцание можно рассматривать как навык наблюдения за проявлением красоты в мире без того, чтобы «трогать руками» и без потребительского отношения (срывать цветы, ломать ветки сирени, собирать улиток из-за желания иметь ракушку и т. п.).

Созерцание связано с нравственным переживанием ребенком красоты окружающего мира и желанием ее запечатлеть в своем творческом произведении – рисунке или поделке.

По мнению В. С. Мухиной, детская изобразительная деятельность способствует развитию умения «не только смотреть, но и *видеть*» [2, с. 146]. При этом «видеть» в детской изобразительной деятельности может означать переживать или проживать виденное. «Созерцать» в лестнице «смотреть – видеть» будет следующей ступенькой, обозначающей навык «переживания красоты».

Навык «переживания красоты» имеет духовно-нравственную основу. В дошкольном возрасте он может выражаться тем, что ребенок по дороге в детский сад обращает внимание на цвет неба, указывает на расцветшую черемуху, не требуя у взрослого сорвать ему ветку, а в детском саду хочет нарисовать то, что он увидел.

В эстетическом развитии и духовно-нравственном воспитании дошкольников целесообразным будет «дозированное» посещение художественных музеев с целью приобщения детей к красоте сотворенного мира и произведений искусства, созданных художниками, вдохновляемыми этим миром. Поэтому для дошкольников оптимальными будут краткие, но емкие тематические занятия-экскурсии в музеях, посвященные таким художникам, как – из отечественных: Алексей Саврасов, Иван Шишкин, Федор Васильев, Архип Куинджи, Иван Айвазовский и др.; из зарубежных: Клод Лоррен, Клод Моне, Ван Гог и др.

Для развития у детей чувства красоты рукотворного мира рекомендуется знакомить их с произведениями Виктора Васнецова, Ивана Билибина, Бориса Зворыкина, и книжками, оформленными Юрием Васнецовым, Евгением и Никитой Чарушиными, Виктором Чижиковым и др., а также с произведениями декоративно-прикладного искусства и промыслами. Огромным педагогическим потенциалом обладает книжная иллюстрация.

Разумеется, детей не нужно перегружать фактами биографии художников, однако целесообразно уделить пристальное внимание следующим вопросам:

✓ Какое время года (дня) изобразил художник? любил ли он это время года (дня)? какие ощущения он передает (тепло – холодно)? Какими красками писал картину художник? Нравилось ли ему это делать?

✓ Какие деревья, цветы, предметы изобразил художник? Любовался ли он ими? Нравятся ли они тебе (вопрос обращен непосредственно к ребенку)?

✓ Какая картина тебе больше всего понравилась? Какой художник тебе больше понравился? Почему?

✓ Какие предметы (из декоративно-прикладного искусства) ты хотел бы научиться делать своими руками?

Кроме того, внимательно рассматривая произведения искусства ребенок расширяет понятийный аппарат и кругозор. Так, по картинам Ивана Шишкина дошкольник может научиться отличать ель от сосны, а по произведениям Виктора Васнецова и Ивана Билибина – узнать, в каких теремах жили люди в Древней Руси, из какой посуды он ел, какую одежду носили. Всегда полезно после знакомства с искусством зарисовать понравившийся эпизод (для детей, вступивших в пресимволистскую стадию или стадию зрелого песимволизма), предмет, элемент или просто рассказать в рисунке о своих впечатлениях.

Целесообразно акцентировать внимание именно на том, что ребенок может сделать своими руками (слепить из глины или пластилина, нарисовать, вырезать из цветного картона), а не купить в магазине. Именно в дошкольном детстве игра, нередко имитирующая взрослые профессии, является ведущей деятельностью, необходимо воспитывать у детей стремление учиться овладеть максимальными навыками созидания красоты.

Перефразированные слова капитана Грея из феерии Александра Грина «Алые паруса» «сделаем чудеса своими руками» – может стать лозунгом студии изобразительного искусства в дошкольной образовательной организации.

Подводя итог вышесказанному, отметим, что детский рисунок может стать для воспитателя главным средством познания ребенка, его детского мира, характера, настроения и переживания; а для самого маленького художника – способом познания и созидания, поддержания в душе огонька любви и милосердия. Раннее приобщение детей к изобразительной деятельности и художественному творчеству должно, прежде всего, воспитывать у них духовные потребности и развивать навык переживания радости при получении результата от удовлетворения этих потребностей – результата, который нельзя потратить и отобрать, потому что он вечен и незыблем, и составляет суть «человеческого в человеке».

Список литературы:

1. Клопотова, Е. Г., Газанчян, Е. Б. Особенности рисования дошкольников с помощью традиционных и электронных средств // Современное дошкольное образование. – 2017. – № 2(20) – С. 24-31.
2. Мухина, В.С. Изобразительная деятельность ребенка как форма усвоения социального опыта. – М.: Педагогика, 1981. – 240 с.
3. Указ Президента Российской Федерации от 9 ноября 2022 года № 809 «Основы государственной политики по сохранению и укреплению традиционных российских духовно-нравственных ценностей» – [Электронный ресурс] – Режим доступа. – URL : <http://www.kremlin.ru/acts/bank/48502?erid=LjN8K8S>

Екимова Елена Николаевна,
студент факультета педагогического и художественного образования
Мордовский государственный педагогический
университет имени М.Е. Евсевьева
г. Саранск
e-mail: ekimova63@list.ru

Научный руководитель:
Щереди́на Наталья Ивановна,
кандидат педагогических наук,
доцент кафедры дошкольного и начального образования
Мордовский государственный педагогический
университет имени М.Е. Евсевьева
г. Саранск
e-mail: raslex@yandex.ru

Организация системы работы по формированию представлений о досуге у детей старшего дошкольного возраста в проектной деятельности

Аннотация. В статье представлена авторская система работы, реализуемая в рамках проектной деятельности. Раскрыты этапы реализации проекта, содержание деятельности педагога и детей, а также формы взаимодействия с семьей. Описаны используемые методы, приведены результаты апробации разработанной системы, подтверждающие ее эффективность: у детей значительно повысился уровень осведомленности о способах культурного отдыха, возрос интерес к коллективным досуговым активностям.

Ключевые слова: представления о досуге, проектная деятельность, старший дошкольный возраст.

Целью формирующего этапа экспериментальной работы явилось формирование представлений о досуге у детей старшего дошкольного возраста лет в процессе проектной деятельности.

Формирующий этап экспериментального исследования предполагает решение следующих задач:

- формирование интереса к культурно-досуговой деятельности, имеющей образовательные развивающие цели;
- формирование активного интереса к проектной деятельности;
- систематическое вовлечение детей 5-6 лет в активные формы досуговой деятельности интеллектуально-познавательного характера;
- разработка и реализация проекта, в содержание которого включены активные формы культурно-досуговой деятельности, способствующие формированию представлений о досуге у детей 5-6 лет;
- развитие у детей 5-6 лет личностных качеств и свойств в процессе проектной деятельности, позволяющих интересно и с пользой проводить свободное время (активность, инициативность, любознательность, креативность, творчество, находчивость, ловкость, смелость, уверенность, самостоятельность, самоконтроль).

С целью формирования представлений о досуге у детей 5-6 лет нами был спроектирован и разработан долгосрочный проект «Отдыхаем культурно», включающий в свое содержание различные виды досуговой деятельности интеллектуально-познавательного характера. Нами предпринята попытка отразить в цикле все виды культурно-досуговой деятельности, обусловленные временем года, интересами и возрастом детей.

Реализуя проект «Отдыхаем культурно» и организуя представленную досуговую деятельность с детьми, мы стремились заполнить свободное время дошкольников содержательной и полезной работой, которая имела образовательные и развивающие цели.

Дошкольников сознательно подводили к осознанному выбору различных вариантов активного отдыха взамен пассивного, и предлагали для его реализации различные виды досуговой деятельности, предусматривающие познавательную, игровую, двигательную активность (играть, читать книги, рисовать, лепить, конструировать, совершать прогулки, походы, экскурсии, проводить исследование и многое другое) [1].

Грамотное использование досуговой деятельности в качестве основного средства организации свободного времени детей, способствовало их культурному обогащению и расширению круга общения. Предложенная досуговая деятельность, используемая в рамках проекта, позволяла увеличить объем знаний и повысить культурный уровень детей.

Представленный цикл активного досуга сочетал в себе различные варианты музыкальной, художественной, познавательной, изобразительной, игровой, театрализованной и двигательной деятельности. Кроме того, наряду с традиционными формами досуговой деятельности в рамках проекта с детьми проводились и современные виды досуговых мероприятий, такие как флешмобы, акции, квесты.

Такие новые формы нестандартного самовыражения ребенка приобрели большую популярность среди дошкольников. Например, посредством танцевального флешмоба дети выражали себя творчески, тем самым избавляясь от негативных эмоций и плохого настроения. Ритмические движения использовались в качестве оздоровительных и лечебно-профилактических процедур. Вовлекая детей в танцевальный флешмоб, осуществлялась пропаганда здорового образа жизни, а также формировалось позитивное отношение к активному образу жизни.

Активизировать интерес дошкольников к активным формам досуговой деятельности позволил игровой квест «Календарные праздники». Перемещаясь по пунктам игрового маршрута, последовательно выполняя взаимосвязанные друг с другом задания, изучая характерные детали спрятанного предмета, дошкольники отгадывали народные, фольклорные, государственные, календарные праздники. Справившись с одним заданием, дети получали подсказку, с помощью которой они переходили к следующему испытанию. Такой способ организации игрового приключения дополнительно мотивировал исследовательскую активность участников проекта и позволял дошкольникам приобщиться к культурным ценностям. Квест проводился в различных помещениях детского сада, а также во время прогулки. Перемещаясь из групповой комнаты в спортзал, затем на кухню или в зал для музыкальных занятий дошкольники выполняли разнообразные задания. Диапазон интересных и сложных заданий значительно расширился к концу квеста. Старшие дошкольники с восторгом воспринимали такую форму досуга связанную с поиском предметов, символизирующих определенный праздник.

Одним из направлений досуговой деятельности и позитивной социализации дошкольников являлись социальные акции. С помощью такой интерактивной формы досуга без назидательности доносилась нужная идея, привлекалось внимание ребенка к проблеме. В результате проведения тематических акций «Покормите птиц зимой», «Отходы в доходы» в рамках проекта, дошкольники с пользой проводили свое свободное время, а также происходило накопление разнообразного практического социального опыта. Кроме того, «тематические акции способствовали формированию активной жизненной положительной позиции дошкольника» [3, с. 244]. Особенно показательными по итогам проведенного мероприятия были рассуждения и размышления детей о том, что в свое свободное время лучше заниматься полезным делом и приносить окружающим пользу, чем просто лежать на диване и смотреть телевизор.

Приобщению дошкольников к ценностям культуры способствовала такая форма организации досуговой деятельности как самообразование. Играя, читая, занимаясь художественным творчеством, конструированием и другой активной деятельностью, дошкольники углубляли и дополняли знания, полученные в процессе обучения. При этом создавались условия для развития их индивидуальных способностей. В рамках самообразования содействовали проявлению увлечений и интересов, привлекали детей к активному познанию окружающего мира («Опыты со снегом»), используя социокультурную предметно-пространственную среду, учили получать знания посредством наблюдений, экспериментов («Удивительный мир космоса»), чтения («Добрый мир любимых сказок»), художественно-творческой деятельности («Я художником родился»), просмотра телепередач («Мульти-пульти карнавал»), развивали интерес к коллекционированию, дидактическим играм.

Культурно-досуговая деятельность, представленная в рамках проекта «Отдыхаем культурно», была насыщена миром искусства, что в определенной степени способствовало использованию свободного времени в социально значимых целях. Одним из эффективных средств формирования представлений о досуге явились экскурсии. С дошкольниками осуществлялась экскурсия в краеведческий музей имени И. Д. Воронина, где дети знакомились с богатой экспозицией предметов старины, народной национальной одеждой мордовского народа. Обзорные экскурсии по залам музея за короткое время позволили получить общее и целое представление об истории и природе родного края. Рассматривая подлинные экспонаты, копии и дубликаты музейных предметов, иллюстрации, фото-

графии дети изучали жизнь выдающихся земляков, закрепляли и углубляли знания о ценностях мордовского народа, традициях и культуре края. Использование современных интерактивных технологий в музее позволяло организовать показ слайдов, демонстрировавших материалы музейного фонда.

Посещая музей изобразительных искусств имени С. Д. Эрзи, дети знакомились с коллекцией работ знаменитого земляка и скульптора С. Д. Эрзи, а также рассматривая выставку художника Ф. В. Сычкова «У зимы в плену» имели возможность насладиться любимым многими временем года и познакомиться с различными забавами мордовского народа.

В рамках проекта «Отдыхаем культурно» с целью приобщения детей к одному из видов искусства – театру, а также с целью культурного времяпрепровождения в свободное время с дошкольниками осуществлялся поход в государственный театр кукол Республики Мордовия на театральное представление сказки по мотивам мордовских сказаний «Овто-мирде» («Медведь-жених»). Дошкольники наблюдали за удивительной сказочной историей, произошедшей с мордовской девушкой «Мазыйкой» (в переводе с мордовского языка Красавицей) и медведем, лесным обитателем, которому в древние времена поклонялись мордовские племена. Просмотренное представление повествовало детям о далеких временах, повелевающий всем жить в мире, согласии и гармонии. Поклоняясь медведю и приписывая ему такие личностные качества как благородство и силу, у дошкольников формировалось представление о справедливости, чести, достоинстве, а также происходило культурное их обогащение знаниями краеведческой направленности.

Кроме того, интерактивные технологии, широко применяемые в педагогическом процессе дошкольной организации, позволили организовать и провести виртуальную экскурсию в школу. Дошкольники за короткое время познакомились с режимом жизни первоклассника, содержанием его портфеля, его деятельностью во время уроков и на перемене, особенностями выполнения домашних заданий, с основными помещениями школы (класс, учебные комнаты, музей, библиотека, столовая, спортивный и музыкальный залы) и многим другим [2].

А в процессе посещения детской библиотеки имени С. А. Пушкина детям рассказали о первом полете в космос, о профессии космонавт, его деятельности и жизни в космосе.

Игровые программы «Игры на свежем воздухе», «Игры на знание правил дорожного движения» в сочетании с интеллектуальными заданиями, позволили снять у дошкольников создавшееся в процессе занятий и спортивной деятельности физическое и эмоциональное напряжение. Активные формы досуговой деятельности интеллектуально-познавательного характера обеспечивали культурный отдых детей, их эмоциональную разрядку, что особенно значимо и необходимо для сохранения их психического и физического здоровья.

Формированию представлений о досуге детей способствовали дни литературного чтения. В рамках проекта с детьми читались сказки, рассказы, повести стихи и прочие. По итогам прочтения дошкольники анализировали поведение и поступки положительных и отрицательных героев, обсуждали ценные качества человека.

Проявить свои интеллектуальные знания дошкольники смогли в викторине «Тропа загадок», «Мультипликационная шкатулка», «Знаешь ли ты наш Мордовский край?».

В рамках проекта с дошкольниками были организованы и проведены праздники «Здравствуй, осень золотая!», «Новый год у ворот – чудеса в новый год!», «8-е Марта» и другие. Посредством организации и проведения праздников у детей воспитывали внимание и любовь к окружающим людям, стремление вовремя поздравлять с памятным событиями взрослых, друзей, окружающих; преподносить подарки и сувениры, сделанные своими руками. Дошкольников приучали активно принимать участие в подготовке и проведении праздников, а также мы способствовали тому, чтобы дети, заполняя свое свободное время, посвящали его изготовлению сувениров своим родным и близким.

Одной из современных досуговых форм работы с детьми в рамках проекта явились творческие мастерские «Я художником родился...», «Сто затей для ста друзей», где дошкольники проявляли все свои творческие способности и обменивались интересными идеями. Атмосфера, создаваемая при работе в творческих мастерских, способствовала творческому саморазвитию личности ребенка, и стимулировало его интерес к творческой деятельности. Во время работы творческой мастерской раскрывались таланты детей, создавалась мотивация для проявления желания участвовать в совместном творчестве.

Созданию положительной эмоциональной атмосферы способствовали, реализуемые в рамках проекта «Отдыхаем культурно» конкурсные программы. Такая познавательно-развлекательная форма досуга позволила выявить лидирующих участников предложенного состязания. Отличительными чертами проведенных с детьми конкурсов детского рисунка «День матери», конкурса «Я яичко рас-

пишу», конкурса экибан и букетов «Я для милой мамочки соберу букетик» и других являлись само-бытность, разнообразие, неожиданность. Такая активная форма культурного отдыха детей позволила им проявить всю свою изобретательность, выдумку и инициативу. В итоге любого конкурса выявлялись победители в разных номинациях. Никто из детей не остался без оценки.

Тематические беседы, организованные в рамках проекта учили детей более системно мыслить, высказывать свои суждения, связывать факты, намечать несложные выводы. Кроме того, беседы обогащали и укрепляли интерес ребенка к окружающей жизни, развивали наблюдательность. Являясь средством систематизации и уточнения представлений, полученных ребенком в процессе его повседневной жизни, беседа помогала ребенку полнее и глубже воспринимать действительность. В тематических беседах «Красный-желтый-зеленый», «Вредные и полезные продукты» взрослый своими вопросами, направляя мысль детей по определенному руслу, наталкивал их на воспоминания, догадки, суждения, умозаключения. В беседах не только уточнялись детские знания, но и детям преподносился новый материал, например беседа на тему: «Как встречают новый год в других странах?», «Осторожно, клещ!». Тематические беседы с коллективом детей объединяли их общими интересами, заставляли дошкольников интересоваться не только собственными мыслями, но и высказываниями товарища, приучали его говорить и выслушивать других.

Спортивное мероприятие «Мама, папа я – спортивная семья!» являлось эффективной формой активного досуга детей дошкольного возраста и включало в себя разнообразные виды физических упражнений в сочетании с элементами конкурсов, аттракционов, подвижных игр. Такое зрелищное мероприятие развлекательного характера не только способствовало пропаганде физической культуры и спорта. Привлечение родителей детей к реализации основных мероприятий проекта способствовало формированию идей полезного времяпровождения ребенка в условиях семьи.

Так, представленные формы активного досуга являлись одним из существенных ресурсов оптимизации социальной активности детей, обладали способностью стимулировать процесс социализации и самореализации творческой личности дошкольника. Такая организация досуга обеспечивала культурный отдых детей, их эмоциональную разрядку. Используемые в рамках проекта различные формы активного отдыха, позволяли дошкольнику правильно и рационально использовать свое свободное время, осваивать мир культуры, постоянно совершенствуя свое духовное богатство, стремиться к познанию, обретая те социальные качества и определенные личностные свойства, которые позволят ему всегда деятельно, а не пассивно относиться к предоставленным обществом возможностям духовного развития.

Таким образом, представленная система работы способствует эффективному формированию представлений о досуге у детей 5-6 лет. Дошкольники в процессе культурно-досуговой деятельности обогащались знаниями, стимулирующими их познавательную активность. Такая активная интеллектуально-познавательная деятельность способствовала дошкольникам содержательно и с пользой организовывать и проводить свое свободное время, производить культурные действия и культурно обогащаться.

Список литературы:

1. Веракса, Н. Е., Веракса, А. Н. Детская психология : учебник для среднего профессионального образования. – Москва : Издательство Юрайт, 2026. – 358 с.
2. Еремина, А. Н., Кривякина, А. Д. Возможности проектной деятельности в подготовке педагога для работы с современными // Высшее и среднее профессиональное образование как основа профессиональной социализации обучающихся : материалы 13-ой Международной научно-практической конференции / под общей редакцией Р.С. Сафина, Е.А. Корчагина. – Казань : Редакционно-издательский центр «Школа», 2019. – С. 343-345.
3. Пименова, И. Б. Использование проектной деятельности в обучении детей старшего дошкольного возраста // Комплексное сопровождение детей с ограниченными возможностями здоровья: проблемы и перспективы : материалы Всероссийской научно-практической конференции с международным участием / отв. за выпуск: Л. Б. Осипова, С. В. Рослякова. – Челябинск : Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет, 2018. – С. 243-246.

Ерохина Дарья Александровна,
студент факультета педагогического и художественного образования
Мордовский государственный педагогический
университет имени М.Е. Евсевьева
г. Саранск
воспитатель СП «Детский сад № 15»
МБДОУ «Детский сад «Радуга» комбинированного вида»
г. Рузаевка
e-mail: dasha24021990@gmail.com

Научный руководитель:
Щередица Наталья Ивановна,
кандидат педагогических наук,
доцент кафедры дошкольного и начального образования
Мордовский государственный педагогический
университет имени М.Е. Евсевьева
г. Саранск
e-mail: raslex@yandex.ru

Особенности формирования культурно-гигиенических навыков у детей раннего возраста

Аннотация. В статье рассматриваются психолого-педагогические аспекты формирования культурно-гигиенических навыков у детей раннего возраста. Выявлены ключевые условия успешного воспитания навыков: систематичность, единство требований взрослых, положительный эмоциональный фон и игровые приемы. Особое внимание уделяется возрастным особенностям как ресурсу, а не препятствию в педагогическом процессе.

Ключевые слова: процесс формирования, ранний возраст, культурно-гигиенические навыки.

Ранний возраст (от года до трех лет) представляет собой особую стадию психического становления ребенка: имеют место значительные сдвиги как в его физическом, так и нервно-психическом развитии. Ребенок быстро прибавляет в весе, совершенствуется деятельность его органов чувств и всех систем (мышечной, костной, центральной нервной системы), изменяются функции коры больших полушарий, повышается работоспособность всей нервной системы. В раннем возрасте, по мнению А. Д. Зубовой, «усваиваются правила взаимодействия с окружающими людьми»; формируются «навыки ходьбы и движений, подражания» [1, с. 49].

Основной деятельности детей раннего возраста становится предметно-манипулятивная деятельность, то есть ребенок овладевает фиксированными способами пользования предметами посредством указаний и подражания действиям взрослого, и такие действия для ребенка раннего возраста полнее всего возможны при копировании образцов вещей утилитарного назначения, что эффективно в ходе его игры с игрушками.

В раннем возрасте активным становится развитие речи, чаще всего – ее понимание ребенком; также большей активности достигают процессы развития памяти, внимания, восприятия, мышления, воображения. Следует отметить, что поведение ребенка раннего возраста – ситуативно, его сопровождают предметы, являющиеся интересными, притягательными.

И. В. Шаповаленко отмечает, что в три года у ребенка возникает психологический кризис, названный Л. С. Выготским «семизвездьем симптомов», когда возникают негативизм, упрямство, строптивость, своеволие, протест-бунт, симптом обесценивания, деспотизм, и этот кризис представляет собой кризис социальных отношений, то есть «отделение ребенком себя от близких взрослых; таким образом, происходит становление его самосознания» [3, с. 127]. Также в этот возрастной период возникает поведенческий комплекс: «гордость за достижения», то есть для ребенка становится значимым как сам успех в деятельности, так и его признание взрослым. Закладываются основы «системы Я».

Формирование культурно-гигиенических навыков у детей раннего возраста может стать доступным процессом, так как ребенок с удовольствием наблюдает, делает простые выводы, любит подражать, слушать, выполнять (конечно, при уважительном к себе отношении и грамотной подаче информации). При этом для ребенка оказывается важным качество собственных действий: он учится доводить начатое дело до конца, не отвлекаться, быть самостоятельным, терпеливым.

Ребенок раннего возраста с интересом выполняет культурно-гигиенические действия, при этом радуясь и получая удовлетворение. Может с радостью умываться, расчесываться, с удовольствием чистить зубы, с интересом оценивать свою внешность, соотносить ее с собственными представлениями; «исправлять» неряшливость в одежде или своей внешности. Можно сказать, что формирование культурно-гигиенических навыков у детей раннего возраста должно проходить и под «знаком» этического развития.

Малыш начинает радоваться тому, что сумел причесать самостоятельно свои волосы, хорошо вымыл руки перед едой или после прогулки, и так далее. Эти действия дают ребенку удовольствие, он начинает понимать, что аккуратный, чистоплотный.

В программе воспитания детей раннего возраста предусматривается формирование следующих культурно-гигиенических навыков:

- правильно пользоваться такими принадлежностями, как мыло, полотенце;
- самостоятельно засучивать рукава перед мытьем рук, мыть руки и лицо, не разбрызгивая воду;
- самостоятельно вешать полотенце на свое место;
- правильно пользоваться ложкой (иногда вилкой), салфеткой;
- самостоятельно есть, стараясь не ронять крошки со стола на пол;
- самостоятельно убирать игрушки на определенное место;
- пользоваться носовым платком и тому подобное [2].

На наш взгляд, для того, чтобы формирование культурно-гигиенических навыков у детей раннего возраста было успешным, необходимо соблюдать ряд педагогических условий:

- учитывать возрастные и индивидуальные особенности детей;
- вносить игровые моменты, игру в жизнедеятельность детей;
- учить детей последовательности в выполнении тех или иных культурно-гигиенических действий;
- приучать дошкольников к взаимопомощи при соблюдении культурно-гигиенических действий;
- учить детей самостоятельно выполнять культурно-гигиенические действия: убирать за собой игрушки, книжки, различные материалы; самостоятельно умывать лицо и руки, пользоваться правильно полотенцем, зубной щеткой и так далее;
- учить дошкольников правильно пользоваться столовыми приборами, аккуратно есть, пользоваться салфеткой;
- пояснять детям раннего возраста опасность класть мелкие предметы в рот (в нос), так как можно захлебнуться; на это необходимо заострить внимание детей, так как очень часты такие, травмирующие здоровье детей, случаи.

Взрослым (родителям, воспитателям) важно создавать определенные условия для формирования у детей раннего возраста культурно-гигиенических навыков:

- рационально организовать четкий режим дня ребенка, обеспечить проведение всех режимных моментов;
- создавать положительную психологическую, эмоциональную среду для формирования у детей навыков проведения культурно-гигиенических процедур;
- обеспечивать каждодневное повторение культурно-гигиенических процедур (в том числе по времени и месту);
- приучать ребенка соблюдать ежедневные рациональные правила проведения культурно-гигиенических действий;
- объяснять дошкольнику, как правильно сидеть за столом, пользоваться столовыми приборами или наглядными пособиями, игрушками;
- учить ребенка правильно пользоваться туалетом;
- пояснять ребенку, в чем может состоять опасность пользования вилкой;
- создать ребенку его постоянное и эстетически красивое место (стол) для еды;
- выделить место для одевания одежды, чтобы ребенок, например, мог легко обуться, застегнуть пуговицы на своем пальто и тому подобное;
- создать место для хранения предметов туалета (носовых платков и прочее);

- создать удобное место для ног при умывании ребенка (подставку), место (коробочки, вешалка) для мыла, зубной щетки, полотенца;
- учить ребенка правильно пользоваться мылом, зубной пастой;
- учить дошкольника правильно умываться: сначала засучить рукава, затем смочить руки водой, намылить их до образования пены, потом смыть ее и тщательно вытереть руки собственным полотенцем, в последствии повесив его на нужное место;
- не требовать от ребенка незамедлительного выполнения определенных культурно-гигиенических действий или выполнять их за него: сначала идет повторение ребенком, затем под-сказка взрослого;
- ребенок должен усвоить и правила пользования туалетом, уборной;
- формировать у ребенка навыки ухода за полостью рта (научить полоскать рот, чистить зу-бы, что доступно для ребенка уже двух лет);
- закреплять элементарные умения ребенка пользоваться расческой, правила ухода за воло-сами;
- учить ребенка беречь собственное здоровье посредством соблюдения таких культурно-гигиенических действий, как аккуратный прием пищи, неторопливое пережевывание пищи; учить есть бесшумно, не разговаривать во время еды;
- создать дошкольнику условия для удобства пользования вешалкой для одежды (она должна соответствовать росту ребенка);
- выражать помощь ребенку в формировании культурно-гигиенических навыков в большей части – контролем, словесным указанием, чем запретом («нельзя садиться за стол с грязными рука-ми», «нельзя сорить еду на пол», «нельзя брызгаться водой» и так далее);
- окружить пространство ребенка наглядными пособиями, игрушками, книжками с иллю-страциями и тому подобное;
- проявлять системность и систематичность процесса формирования культурно-гигие-нических навыков у детей раннего возраста;
- соблюдать принципы последовательности, посильности, учета степени утомляемости ре-бенка;
- выражать единство требований взрослых (родителей, воспитателей) к соблюдению ребен-ком культурно-гигиенических действий;
- широко и системно использовать дидактическую игру как средство формирования культур-но-гигиенических навыков у детей раннего возраста.

Список литературы:

1. Зуева, А. Д. Особенности детей раннего возраста // Педагогика: традиции и инновации: материалы III Меж-дународной научной конференции. – Челябинск : Два комсомольца, 2020. – С. 48-50.
2. Программа воспитания и обучения в детском саду / под ред. М. А. Васильевой, В. В. Гербовой, Т. С. Кома-ровой.– Москва : Мозаика-Синтез, 2011. – 364 с.
3. Шаповаленко, И. В. Возрастная психология : учебник. – Москва : Гардарики. 2007. – 349 с. – ISBN 5-8297-0176-6.

Ерохина Дарья Александровна,
студент факультета педагогического и художественного образования
Мордовский государственный педагогический
университет имени М. Е. Евсевьева
г. Саранск
воспитатель СП «Детский сад № 15»
МБДОУ «Детский сад «Радуга» комбинированного вида»
г. Рузаевка
e-mail: dasha24021990@gmail.com

Научный руководитель:
Щереди́на Наталья Ивановна,
кандидат педагогических наук,
доцент кафедры дошкольного и начального образования
Мордовский государственный педагогический
университет имени М. Е. Евсевьева
г. Саранск
e-mail: raslex@yandex.ru

Дидактическая игра как средство формирования культурно-гигиенических навыков у детей раннего возраста

Аннотация. В статье обосновывается ведущая роль дидактической игры как наиболее доступного и эффективного метода формирования культурно-гигиенических навыков в данном возрастном периоде, учитывающего наглядно-действенное мышление и непроизвольное внимание ребенка. Автором описаны виды дидактических игр (с предметами, сюжетно-дидактические, игры-упражнения) и алгоритм их применения для последовательного закрепления навыков умывания, одевания, приема пищи.

Ключевые слова: ранний возраст, дидактическая игра, культурно-гигиенические навыки.

В современном обществе усилено внимание на физическое состояние человека, особенно в данный сложный период реалити. В ходе становления человек формирует у себя необходимые навыки, которые будут позволять ему качественно адаптироваться в социуме, быть востребованным, практически профессиональным, умелым.

Проблема формирования культурно-гигиенических навыков у детей раннего возраста освещена в исследованиях Л. Р. Болотиной, Л. С. Выготского, М. И. Лисиной, В. А. Сластенина, Е. О. Смирновой и других.

Ведущие отечественные ученые (Л. Р. Болотина, Л. С. Выготский, А. В. Запорожец, А. Н. Леонтьев, Д. Б. Эльконин и другие) рассматривают игру как одно из наиболее эффективных средств организации жизни детей раннего возраста, в том числе и средством формирования культурно-гигиенических навыков.

В дошкольной педагогике есть такое понятие, как «культурно-гигиенические навыки». Они понимаются как навыки личной гигиены ребенка, его умения поддерживать одежду, обувь, обстановку в порядке.

«Культурно-гигиенические навыки формируются в условиях пластичности центральной нервной системы, посредством повторений и преодоления определенных трудностей. Такие навыки важно закреплять и расширять, особенно в раннем детстве» [3, с. 114].

По мнению ученых (Л. Р. Болотина и другие), формирование культурно-гигиенических навыков позволит создать фундамент для других, более сложных навыков, таких, как: самостоятельно выполнять действия по самообслуживанию, правильно и культурно вести себя в быту и обществе. Это может быть возможным только при систематических повторениях культурно-гигиенических действий ребенка в различных условиях. Например, если ребенок сформирует у себя культурно-гигиенический навык правильно, аккуратно сидеть за столом, принимать пищу, то его поведение станет культурным и тому подобные примеры. Попутно у ребенка формируются и качества личности: воля, самостоятельность, выдержка; воспитывается и эстетический вкус: ребенок будет способен оценить свою внешность, аккуратный вид.

Культурно-гигиенические навыки у ребенка формируются постепенно, и если ему удастся выполнить правильно какое-либо культурно-гигиеническое действие, и оно будет положительно оценено взрослым, то это доставит ребенку удовольствие, повысит в дальнейшем качество выполнения.

Проблема формирования культурно-гигиенических навыков у детей дошкольного возраста отражена в некоторых дошкольных программах. Например, о значении приобретения навыков личной гигиены говорится в программе «Основы безопасности дошкольников»: правильный прием пищи, охрана здоровья детей и так далее (В. А. Ананьев).

«Программа воспитания и обучения в детском саду» (М. А. Васильева и другие) также обозначает задачи гигиенического воспитания дошкольников. Рассмотрим их применительно к детям младшей группы. Например, личная гигиена выстраивается следующим образом: ребенок (при поддержке взрослого) учится правильно мыть руки перед едой и после загрязнения, вытирать их насухо; мыть лицо, правильно пользоваться личным полотенцем и носовым платком, вытирать ноги о полотно у входа в группу [2].

Дети первой младшей группы учатся при мытье рук и умывании засучивать рукава, не брызгать водой, не мочить одежду, правильно пользоваться мылом, насухо вытираться полотенцем, затем вешать его на индивидуальное место; малыши учатся правильно чистить зубной пастой (порошком) зубы, во время пользоваться носовым платком или индивидуальной салфеткой.

Раздел «Умения следить за внешним видом». Дети первой младшей группы снимают и надевают одежду в последовательности, расстегивают и застегивают пуговицы спереди, расшнуровывают ботинки и правильно складывают одежду, следят за опрятностью в одежде. Дети самостоятельно одеваются и раздеваются в правильной последовательности (при незначительной помощи взрослого), складывают аккуратно одежду.

Раздел «Культура еды». Дети первой младшей группы уже принимают пищу самостоятельно, опрятно; учатся держать правильно ложку в правой руке, хорошо пережевывать пищу; учатся пользоваться салфеткой, благодарить после еды.

В первой младшей группе дети учатся хорошо пережевывать пищу с закрытым ртом, пользоваться вилкой, салфеткой; благодарят после приема пищи, задвигают стульчик за собой.

Дошкольные образовательные организации, решая задачи формирования культурно-гигиенических навыков у детей, главным условием считают правильно организованную среду их жизнедеятельности. Микросреда также должна отвечать требованиям гигиены нервной системы ребенка, его психологической безопасности. Важно соблюдать режим дня детей, правильно организовывать прогулки, сервировать стол для приема пищи, контролировать здоровый сон ребенка и прочее.

Формирование культурно-гигиенических навыков у детей дошкольного возраста – процесс долгосрочный, тщательно спланированный и реализуемый с учетом их особенностей. Например, в младших группах дети получают навыки умывания, уборки, сервировки, правил прогулки и прочее. Приобретают знания о культуре еды, поведения, предметах личной гигиены. В средних группах детского сада дети формируют представления о гигиене (как пользоваться столовыми приборами, самостоятельно и правильно умываться и одеваться, ухаживать за одеждой, убирать игрушки и прочее). В старшей группе представления детей о культурно-гигиенических правилах становятся более сложными: усваиваются понятия о здоровье и здоровом образе жизни, об уходе за одеждой и обувью, о закаливании, режиме и прочее.

Непременным условием формирования культурно-гигиенических навыков у детей раннего возраста является непрерывность воспитательного процесса. Со слов Е. Ю. Кониной, соблюдая культурно-гигиенические процедуры, ребенок начинает «формировать свои представления о своем организме, быте, учится выполнять эти процедуры», становясь аккуратным, с более сильной волей [1, с. 5].

Таким образом, культурно-гигиенические навыки есть составная часть воспитания ребенка дошкольного возраста, процесс, в ходе которого он приучается к опрятности, аккуратности, содержанию в чистоте своего тела, обстановки; это навыки личной гигиены, культуры внешних действий. Формирование культурно-гигиенических навыков представляет собой процесс достижения тех навыков, которые будут доведены до автоматизма, станут необходимыми, в частности для личной гигиены ребенка, поддержания порядка одежды и обуви, воспитания культуры поведения, сохранения здоровья, взаимоотношений с другими людьми, усвоения необходимых культурно-гигиенических действий. Именно в дошкольном возрасте ребенок начинает обращать свое внимание к различным, в том числе бытовым, действиям, учится выполнять операции действий, что позволит в дальнейшем

выполнять действия умело и быстро. Ребенок учится быть аккуратным и бережливым, ухаживать за своим внешним видом, игрушками и так далее. Культурно-гигиенические навыки выражают и социальную направленность: дети учатся соблюдать правила и нормы поведения, принятые в обществе. Формирование культурно-гигиенических навыков необходимо для воспитания и развития дошкольника, его представлений о гигиене, уходе за своим телом и здоровьем, знаний в области пользования предметами гигиены. Посредством приобретения культурно-гигиенических навыков ребенок учится быть аккуратным, ответственным, культурным, сохраняет и приумножает свое здоровье.

Играм в процессе формирования культурно-гигиенических навыков у детей раннего возраста должна быть отведена значительная роль, так они интересны для малышей, учат взаимодействовать со сверстниками и взрослым, в игровой увлекательной форме познавать действия, связанные с бытом, поведением. Игра увлекает ребенка, активизирует его инициативу, внимание, волю. Игра вызывает положительные эмоции у ребенка, делает его заинтересованным в определенных действиях, счастливым и радостным.

Дидактические игры могут способствовать активному формированию культурно-гигиенических навыков у детей раннего возраста («Чистоплотные дети», «Что нужно кукле?», «Расскажи о предметах», «Мыльные перчатки», «Делаем прическу», «Почистим зубки», «Кукла заболела», «Подбери предметы личной гигиены», «Кто умеет умываться?», «Вода-водичка» и другие).

Таким образом, дидактическая игра позволяет детям выполнять различные действия, процедуры (умываться, убирать игрушки и так далее) с интересом, радостными эмоциями, непринужденно и непосредственно. По мнению А. М. Кузиной, в ходе игры дети очень увлечены, и любые культурно-гигиенические процедуры начинают выполнять с удовольствием.

Список литературы:

1. Кони́на, Е. Ю. Формирование культурно-гигиенических навыков у детей. Игровой комплект: учебное пособие. – Москва : Айрис-пресс, 2022. – 12 с.
2. Программа воспитания и обучения в детском саду / Под ред. М. А. Васильевой, В. В. Гербовой, Т. С. Комаровой. – Москва : Мозаика-Синтез, 2011. – 364 с.
3. Спиридонова, Т. В. Культурно-гигиенические навыки в развитии ребенка // Воспитатель дошкольного образовательного учреждения. – 2019. – № 6. – С. 115-117.

*Захарова Вероника Витальевна,
лаборант кафедры английской филологии
Института филологии, иностранных языков
и медиакоммуникации
Иркутского государственного университета,
г. Иркутск
e-mail: nitella2003@mail.ru*

Медиаобразовательная среда детского сада как средство формирования основ медиаграмотности у детей младшего и старшего дошкольного возраста

Аннотация. Статья посвящена адаптации дошкольного образования к условиям цифровизации и анализу рисков стихийного использования гаджетов детьми. Обосновывается необходимость раннего формирования ассоциативной связи «цифровое устройство – инструмент познания» и описывается медиаобразовательная среда ДОУ, основанная на дозированном включении планшетов и активной позиции ребёнка. Определены психологически обоснованные условия эффективности такой среды и её позитивные эффекты для когнитивного и личностного развития дошкольников.

Ключевые слова: медиаобразовательная среда, дошкольное образование, медиаграмотность, цифровизация, исполнительные функции, дошкольный возраст.

Процессы цифровизации охватили все сферы общественной жизни. Современные дети с рождения сталкиваются с экранными устройствами, и изолировать их от этого опыта невозможно. Исследование Института возрастной физиологии РАО зафиксировало резкий рост сверххранного использования гаджетов: если в 2019 г. ими пользовались 30% трёхлетних детей, то в 2022 г. – уже 90% [1]. В профессиональной и родительской среде широко распространены опасения, что любой контакт с цифровой техникой в раннем детстве неизбежно ведёт к задержкам развития, клиповому мышлению и снижению познавательной мотивации. Однако анализ актуальных исследований свидетельствует, что негативное влияние цифровой среды не является неизбежным, а определяется конкретными характеристиками взаимодействия ребёнка с устройством: качеством контента, наличием временных ограничений и, прежде всего, степенью включённости взрослого [2]. Таким образом, ключевая задача состоит не в запрете технологий, а в создании такой образовательной среды, которая с ранних лет формирует основы медиаграмотности и устойчивое представление о цифровом устройстве как об инструменте познания, а не развлечения.

Негативные эффекты бесконтрольного экранного времени действительно имеют место. Исследования показывают, что при пассивном потреблении развлекательного контента страдают исполнительные функции – рабочая память, когнитивная гибкость, тормозный контроль [2]. Особенно выражена эта связь у детей 3-5 лет, что объясняется возрастной спецификой. В младшем дошкольном возрасте ведущей деятельностью остаётся сюжетно-ролевая игра, а мышление характеризуется наглядно-действенным и наглядно-образным характером. Психическое развитие осуществляется через непосредственное манипулирование предметами и эмоционально насыщенное общение со значимым взрослым. Если же ребёнок часами поглощает мелькающие образы на экране, его мозг испытывает сенсорную перегрузку, но при этом не задействуются механизмы целенаправленного внимания, аналитической обработки и волевой регуляции. Именно такой режим взаимодействия с цифровой средой способствует формированию так называемого клипового мышления – склонности воспринимать информацию фрагментарно, без установления причинно-следственных связей [4].

Вместе с тем те же самые исследования подчёркивают, что негативное воздействие не предопределено. Решающую роль играет не сам факт контакта с гаджетом, а его содержательная и процессуальная сторона [2, 6]. Технология нейтральна: при встраивании в специально организованную медиаобразовательную среду она может стать действенным средством развития. Под медиаобразовательной средой детского сада понимается совокупность условий, при которых цифровые устройства используются как инструменты обучения и творчества, а ребёнок выступает субъектом деятельности, а не пассивным реципиентом [3]. Принципиальным требованием выступает дозированность: согласно рекомендациям академика РАО М.М. Безруких, для детей 4-5 лет непрерывное взаимодействие с экраном не должно превышать 15-20 минут, для старших дошкольников – 30 минут [1]. В эти рамки следует укладывать каждое медиазанятие.

Психологическая эффективность медиаобразовательной среды обеспечивается соблюдением ряда условий, каждое из которых имеет обоснование в закономерностях психического развития дошкольников.

Первое условие – активная позиция ребёнка. Как показывают работы по возрастной психологии, в дошкольном возрасте усвоение информации происходит исключительно через деятельность. В младших группах это предметно-манипулятивная и игровая активность, в старших – элементы учебно-исследовательской и проектной работы. Если планшет используется только как демонстрационный экран, он быстро становится для ребёнка аналогом телевизора, стимулирующим пассивное восприятие. Напротив, когда дошкольник с помощью того же устройства снимает видео, записывает аудиофайлы, рисует или совместно со взрослым ищет ответ на познавательный вопрос, гаджет превращается в инструмент, обслуживающий его собственную деятельность. Именно этот принцип реализуется в ряде успешных медиастудий, где старшие дошкольники выполняют роли журналистов, операторов и дикторов, создавая информационные продукты [5, 7]. С точки зрения психологии, такое включение обеспечивает интериоризацию знаний и умений, переводя внешние операции во внутренний план.

Второе условие – обязательное обсуждение контента со взрослым. Одна из центральных особенностей дошкольного возраста – зависимость осмысления информации от диалога с носителем культурного опыта. Воспринятый материал приобретает личностный смысл только в процессе вербализации и совместной рефлексии. После просмотра короткого обучающего видео или прослушивания аудиозаписи педагог организует беседу, выясняя, что было понятно, что удивило, как содержание связано с реальным опытом детей. В младшей группе обсуждение строится с опорой на эмоции и наглядные образы, в старшей – с элементами анализа причин и следствий. Подобный диалог не только стимулирует речевое развитие, но и выводит ребёнка из позиции пассивного наблюдателя, запуская механизмы произвольного внимания и критической оценки воспринятого. Именно через обсуждение формируется способность элементарно оценивать достоверность информации, что составляет ядро медиаграмотности.

Третье условие – образовательная направленность контента. Содержание, предлагаемое дошкольникам в рамках медиазанятий, должно решать обучающие задачи. Исследования подтверждают, что качество контента прямо связано с когнитивными эффектами: структурированные образовательные программы способствуют развитию мышления, в то время как хаотичный развлекательный материал может угнетать исполнительные функции [2, 6]. Поэтому предпочтение отдаётся видеороликам о природе, элементарным экспериментам, познавательным аудиокнигам, краеведческим сюжетам – всему, что расширяет представления ребёнка о реальном мире и требует осмысления.

Четвёртое условие – реалистичность материала. Дошкольники, особенно младшего возраста, ещё не всегда способны чётко дифференцировать вымысел и действительность. Предъявление фантазийных сюжетов без специального обсуждения может усугублять смешение реального и воображаемого, что негативно сказывается на формировании адекватной картины мира. Контент, опирающийся на подлинные события, природные явления и жизнь людей, поддерживает связь с действительностью. Именно поэтому медиапродукты, создаваемые в детсадовских студиях, – интервью с сотрудниками, экскурсии по родному посёлку, репортажи о групповых событиях [5] – обладают особой ценностью, поскольку заставляют ребёнка взаимодействовать с реальной, а не вымышленной средой.

Пятое условие – согласованность подходов детского сада и семьи. Установки и привычки ребёнка формируются под влиянием значимых взрослых. Если в ДООУ гаджет систематически используется как познавательный инструмент, а дома превращается в бесконтрольное развлечение, необходимая ассоциативная связь не закрепится. Единая линия поведения родителей и педагогов способствует становлению целостной модели поведения в цифровой среде. Поэтому важным компонентом работы становится разъяснительное взаимодействие с семьями, демонстрирующее возможности содержательного и безопасного использования технологий.

При соблюдении перечисленных условий медиаобразовательная среда детского сада обеспечивает ряд психологически значимых результатов.

1. Раннее образование устойчивой ассоциации «устройство – познание». Ребёнок, с младшего возраста привыкший, что планшет служит для узнавания нового и создания собственных продуктов, значительно реже воспринимает его как средство пустого досуга. Эта установка, сформированная в сенситивный период высокой восприимчивости к социальным образцам, приобретает характер личностной ценности и выступает защитным фактором в подростковом возрасте.

2. Развитие произвольной регуляции и самоконтроля. Дозированная работа с цифровыми инструментами по заданию взрослого тренирует способность управлять вниманием и сдерживать импульсивные реакции. Ребёнок учится ожидать своей очереди, придерживаться инструкции, не отвлекаться на нерелевантные стимулы – всё это компоненты формирующейся в старшем дошкольном возрасте произвольности поведения.

3. Профилактика клипового мышления. Если восприятие контента дополняется обсуждением, рисованием, проигрыванием сюжета, информация обрабатывается с привлечением различных модальностей и уровней. Это предотвращает закрепление поверхностного, фрагментарного способа восприятия и способствует становлению системного мышления [4].

4. Стимуляция речевого и коммуникативного развития. Создание простейших медиапродуктов (аудиозаписей, коротких интервью) требует чёткого проговаривания, подбора лексических средств, адресации к собеседнику. Совместное обсуждение контента развивает диалогическую речь, умение формулировать вопросы и высказывать оценочные суждения. Авторы, описывающие опыт функционирования медиастудий в ДОУ, особо отмечают, что дети «приобретают умение ясно и связно излагать свои мысли, преодолевают страх публичного выступления» [5].

Таким образом, продуманное и педагогически выверенное включение гаджетов в образовательный процесс детского сада, начиная с младшей группы, не только не вредит, но и приносит ощутимую пользу. Главными условиями эффективности выступают сохранение активной роли ребёнка, обязательное обсуждение контента со взрослым, высокое качество и реалистичность предлагаемых материалов, строгие временные рамки (не более 30 минут) и согласованность с семейной стратегией цифрового воспитания. Медиаобразовательная среда, выстроенная на этих принципах, обеспечивает гармоничное развитие ребёнка и закладывает надёжный фундамент ответственного отношения к технологиям, которое сохранится и в подростковом возрасте, и в последующие годы.

Список литературы:

1. Безруких, М. М. Родители должны быть образцом для подражания во всех форматах использования гаджетов // Вести образования. – 2025.
2. Гунько, Ю. О., Башкатова, С. А., Скоробогатова, О. В. Медиацентр «Журналистики Калинки» как средство раскрытия творческого потенциала старших дошкольников // Социально-психологические проблемы современной семьи. – Чебоксары : ИД «Среда», 2024. – С. 16-18.
3. Елистратова, Д. Э., Бунина, Е. В. Специфика использования цифровых технологий детьми дошкольного возраста: польза и риски в раннем развитии // Сборник трудов НГПУ. – 2025.
4. Меншагиева, Е. О. Медиастудия «ДельфиМедиа» в детском саду «Дельфин» и школьная медиастудия «Взлёт» в Муравленко // Муравленко – 24. – 2025.
5. Николаева, Е. И., Калабина, И. А., Сутормина, Н. В. Формирование исполнительных функций у дошкольников, в разной степени включенных в цифровую среду // Современная зарубежная психология. – 2025. – Т. 14, № 3. – С. 72-83.
6. Садовский, М. Э., Иванов В.Р. Особенности обучения детей с клиповым мышлением // Молодой ученый. – 2025. – № 3(554). – С. 426-428.
7. Степанова, Н. А. Обучение и знакомство с информационными технологиями в дошкольном возрасте // Цифровая гуманитаристика и технологии в образовании (DHTE 2024). – М. : МГППУ, 2024. – С. 766-773.

*Зырянова Светлана Михайловна,
кандидат педагогических наук, доцент,
доцент кафедры теории и методики
дошкольного и начального образования,
Сургутский государственный педагогический университет
г. Сургут
e-mail: zyryanova-zsm@yandex.ru*

К вопросу об информационном взаимодействии педагогов ДОО с семьей

Аннотация. В статье рассматривается проблема информационного взаимодействия педагогов дошкольных образовательных организаций с родителями. Автор раскрывает эффективные формы взаимодействия с использованием средств информационных и коммуникационных технологий.

Ключевые слова: взаимодействие, информационное взаимодействие, сайт, педагог, дошкольная образовательная организация, семья.

В настоящее время особое внимание уделяется вопросам взаимодействия педагогов дошкольного образования с семьей, в том числе и вопросам информационного взаимодействия, которое является залогом успешного воспитательно-образовательного процесса. Следует уточнить, что под информационным взаимодействием в условиях использования средств информационных и коммуникационных технологий понимается «процесс передачи-приема информации, представленной в любом виде (символы, графика, анимация, аудио- и видеoinформация), при реализации обратной связи, развитых средств ведения интерактивного диалога при обеспечении возможности сбора, обработки, продуцирования, архивирования, транслирования информации» [3].

Согласно профессиональному стандарту «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)» (№ 544н от 18 октября 2013 г.), к необходимым умениям педагога относятся: «выстраивание партнерского взаимодействия с родителями (законными представителями) детей раннего и дошкольного возраста для решения образовательных задач, использование методов и средств для их психолого-педагогического просвещения, владение ИКТ-компетентностями» [2].

Эффективным способом взаимодействия педагогов с семьей может быть использование сайта дошкольной образовательной организации (далее – ДОО). В процессе взаимодействия педагогов с семьей сайт дошкольной образовательной организации предоставляет больше возможностей, так как сайт – это эффективное техническое средство, которое реализует принцип «открытого» образовательного пространства и позволяет использовать множество форм для взаимодействия с семьей. Организация взаимодействия с родителями посредством сайта поможет активному включению родителей в информационное взаимодействие. Сайт ДОО как способ взаимодействия с родителями обеспечивает создание атмосферы взаимопонимания, общности интересов и эмоциональной поддержки, постоянное и тесное сотрудничество, помогает гармонизировать отношения детского сада с семьей и привести к гуманизации социокультурного пространства.

Сайт дошкольной образовательной организации является одним из видов информационного взаимодействия с заказчиками образовательных услуг, а также инструментом, обеспечивающим информационную открытость деятельности дошкольной образовательной организации, совместную деятельность и общение. Использование сайта позволит в значительной степени разнообразить способы общения с родителями и повысить их эффективность.

В рамках констатирующего этапа нашего исследования мы изучали готовность педагогов и родителей к информационному взаимодействию посредством сайта дошкольной образовательной организации. На основании исследований Р. М. Асадуллина, М. А. Галановой [1], нами были разработаны критерии и уровни для изучения готовности педагогов и родителей к информационному взаимодействию, к которым мы отнесли: отношение к взаимодействию посредством сайта, удовлетворенность информацией, расположенной на сайте, практическое пользование сайтом.

С целью определения информационных потребностей родителей и их готовности к взаимодействию с дошкольной образовательной организацией посредством сайта нами было проведено анкетирование родителей, включающее следующие вопросы: «Как Вы относитесь к взаимодействию с педагогами дошкольной образовательной организации посредством сайта?», «Удовлетворяет ли Вас содержание информации, размещенной на сайте образовательной организации?», «Как часто Вы

пользуетесь информацией, размещённой на сайте дошкольной образовательной организации?», «Какие разделы сайта дошкольной образовательной организации Вам наиболее интересны?», «Выберите наиболее удобные для Вас способы взаимодействия с дошкольной образовательной организацией?».

На основании проведенного анкетирования, нами были выявлены информационные потребности родителей и их готовность к взаимодействию с ДОО посредством сайта. Проанализировав результаты по критерию «Отношение к взаимодействию посредством сайта», мы выявили, что к высокому уровню относятся 44 опрошенных родителя (44%) – эти родители положительно настроены на взаимодействие с педагогами посредством сайта. К среднему уровню относится 40 родителей (40%) – эти родители безразлично настроены на взаимодействие с педагогами посредством сайта. 16 родителей (16%) отнесены к низкому уровню – они отрицательно настроены на взаимодействие через сайт ДОО. Это свидетельствует о том, что большинство родителей положительно относятся к данному способу взаимодействия, но по результатам ответов по второму критерию «Удовлетворенность информацией на сайте» мы видим, что больше половины родителей не удовлетворены содержательной составляющей сайта дошкольной образовательной организации. Только 16 родителей (16%) с высоким уровнем удовлетворенности, считают, что информация, размещенная на сайте, полностью удовлетворяет их информационные потребности. 24 родителя (24%) со средним уровнем удовлетворенности считают, что информация, размещенная на сайте, не всегда удовлетворяет их информационные потребности. К низкому уровню удовлетворенности относится 60 родителей (60%). Это говорит о том, что образовательная организация не нацелена на удовлетворение информационных потребностей родителей. Из низкого уровня удовлетворенности информацией, размещенной на сайте, следует низкое практическое использование сайта. Данные говорят о том, что основная часть родителей не пользуется сайтом дошкольной образовательной организации. Таким образом, по третьему критерию мы получили следующие результаты: 16 родителей (16%) относятся к высокому уровню – они регулярно используют информацию, размещенную на сайте ДОО, 40 родителей (40%) со средним уровнем – эпизодически используют сайт для получения информации, и 44 родителя (44%) с низким уровнем – эти родители никогда не пользуются информацией размещенной на сайте.

Также нами были изучены информационные потребности родителей. Мы выявили, какие разделы сайта дошкольной образовательной организации для них наиболее интересны. Большинство родителей выделяют такие разделы, как: «Педагогическое консультирование», «Блоги групп», «Методическая копилка», «Игротека», «Мероприятия ДОО», «Форум». Это говорит о том, что родителей привлекают разделы, направленные на повышение педагогической компетентности и удовлетворяющие их интерес о жизни детского сада и группы. Также мы выявили, какие способы при взаимодействии с дошкольной образовательной организацией родители считают наиболее удобными и пришли к выводу, что родители отмечают преимущественно только личное общение с педагогом, в то время как связь через электронные ресурсы выбирают меньше половины родителей.

С целью изучения информационной потребности педагогов и их готовности к взаимодействию с семьей посредством официального сайта дошкольной образовательной организации было проведено анкетирование педагогов на тему: «Использование официального сайта ДОО в работе с родителями», включающее следующие вопросы: «Как Вы относитесь к взаимодействию с родителями посредством сайта ДОО?», «Используются ли ресурсы сайта Вашей организации для оказания поддержки родителям?», «Оказывает ли информация, размещенная на сайте ДОО, помощь в работе с семьями воспитанников?», «Какие трудности Вы испытываете при взаимодействии с родителями посредством сайта?», «Требуется ли методическая помощь педагогам ДОО для реализации взаимодействия с родителями посредством сайта?».

Анализ результатов анкетирования позволил нам выявить степень готовности педагогов к взаимодействию с семьями посредством официального сайта ДОО и их информационные потребности при выстраивании взаимодействия. Полученные результаты по критерию «Отношение к взаимодействию посредством сайта» говорят о том, что только 4 педагога (33%) относятся к высокому уровню, и они положительно настроены к взаимодействию с родителями через сайт ДОО. 3 педагога (25%) относятся к среднему уровню, они проявляют безразличное отношение к взаимодействию с родителями через сайт. К низкому уровню готовности относится 5 педагогов (42%), они проявляют отрицательное отношение к взаимодействию посредством сайта ДОО. Таким образом, большинство педагогов проявляют отрицательное отношение к взаимодействию с родителями посредством сайта дошкольной образовательной организации. В тоже время педагоги отмечают, что информация, раз-

мещенная на сайте, не оказывает помощи при взаимодействии с семьей, это говорит о том, что информация их не удовлетворяет. Таким образом, по второму критерию «Удовлетворенность информацией на сайте», к низкому уровню относится 5 педагогов (42%), к среднему уровню 3 педагога (25%), к высокому 4 педагога (33%). Из низкого уровня удовлетворенности информацией размещенной на сайте следует низкое практическое использование сайта. По третьему критерию 4 педагога (33%) с высоким уровнем, 3 педагога (25%) со средним уровнем, и 5 педагогов (42%) имеют низкий уровень. Данные говорят о том, что основная часть педагогов не используют данный ресурс для взаимодействия с родителями.

Также мы выявили информационные потребности педагогов, а именно, какие трудности у них возникают при взаимодействии с родителями через сайт с дошкольной образовательной организацией, и какая помощь им требуется для решения данных проблем. В результате мы выявили, что большинство педагогов испытывают трудности из-за отсутствия методического обеспечения – 9 человек (75%) и трудности в использовании ИКТ в работе у 7 педагогов (58%), также 5 педагогов (42%) отнесли отсутствие интереса к трудностям при взаимодействии с родителями через сайт дошкольной образовательной организации.

Проведенное исследование показало, что сайт дошкольной образовательной организации не является средством для взаимодействия педагогов с родителями и не соответствует их информационным потребностям. Не все педагоги пользуются ресурсами сайта для планирования и выстраивания взаимодействия с семьей. Отсутствие методического обеспечения, и использование информационно коммуникативных технологий являются основными трудностями для педагогов при взаимодействии с семьей посредством сайта дошкольной образовательной организации. Педагоги считают, что информация, размещенная на сайте, не оказывает помощь при взаимодействии с родителями. Также сайт дошкольной образовательной организации не имеет структурированности разделов для родителей, что усложняет процесс взаимодействия. Информация, размещенная на сайте, больше нацелена на выполнение законодательных требований, а не на взаимодействие с семьей.

Таким образом, в связи с полученными результатами, считаем необходимым разработку модели информационного взаимодействия дошкольной образовательной организации с семьей, направленной на повышение готовности педагогов и родителей к взаимодействию посредством сайта дошкольной образовательной организации, разработку структуры разделов сайта для родителей, нацеленных на взаимодействие всех участников образовательных отношений. Использование сайта ДОО позволит улучшить качество образовательного процесса, что выводит информационное взаимодействие педагогов образовательной организации с семьями воспитанников на новый уровень.

Список литературы:

1. Асадуллин, Р. М., Галанова, М. А., Педагогический аспект информатизации регионального образовательного пространства / Р. М. Асадуллин, М. А. Галанова // Материалы Всероссийской научно-практической конференции «Информатизация образовательного пространства: опыт, проблемы, перспективы» [Электронный ресурс]. – Режим доступа. – URL : <https://elibrary.ru/item.asp?id=21788769&pff=1>
2. Приказ Минтруда России № 544н от 18 октября 2013 г. «Об утверждении профессионального стандарта «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)» [Электронный ресурс]. – Режим доступа. – URL : http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_155553/fcd5ad2f7bcae420af7b0e706a20935cafd7f5ec/
3. Толковый словарь терминов понятийного аппарата информатизации образования / И. В. Роберт, Т. А. Лавина [Электронный ресурс]. – Режим доступа. – URL : <https://didacts.ru/termin/informacionnoe-vzaimodeistvie-realizovannoe-na-baze-sredstv-ikt.html>

Взаимодействие педагога-наставника с молодым педагогом в дошкольной образовательной организации

Аннотация. Цель статьи заключается в выявлении механизмов эффективного сотрудничества опытных наставников и молодых педагогов, способствующих развитию профессиональных навыков и личностному росту последних в дошкольных образовательных учреждениях (ДОУ).

Ключевые слова: наставничество, наставник, молодой педагог.

Детские сады играют ключевую роль в развитии ребенка, обеспечивая основу для формирования базовых социальных и образовательных навыков. Успех образовательного процесса зависит не только от профессиональной подготовки воспитателей, но и от взаимодействия между опытными педагогами-наставниками и молодыми специалистами.

Наставничество является важным инструментом повышения квалификации педагогических кадров. Опытные педагоги помогают молодым специалистам адаптироваться к условиям работы, осваивать новые методики воспитания и обучения детей дошкольного возраста. Наставники также способствуют формированию профессиональных компетенций, необходимых для успешного выполнения обязанностей воспитателя детского сада.

Основные цели наставничества:

- обучение методикам работы с детьми разного возраста;
- передача опыта организации педагогического процесса;
- развитие коммуникативных навыков и умения взаимодействовать с родителями воспитанников;
- формирование готовности к решению сложных ситуаций, возникающих в процессе работы;
- формы взаимодействия наставника и молодого специалиста.

Для эффективного взаимодействия важно выбрать оптимальные формы сотрудничества, соответствующие целям и задачам каждого этапа профессионального становления начинающего педагога.

Индивидуальное консультирование предполагает регулярное общение наставника и молодого специалиста, обсуждение проблемных вопросов, обмен мнениями и рекомендациями. Консультации позволяют своевременно выявлять трудности и находить пути их преодоления.

Совместная деятельность. Например, совместная работа над проектами позволяет молодому специалисту приобрести практические навыки, увидеть пример реализации теоретических знаний на практике. Это способствует развитию самостоятельности и уверенности в собственных силах.

Семинары и мастер-классы проводятся с целью передачи передового опыта, ознакомления с новыми технологиями и методами работы. Они помогают расширять кругозор начинающих педагогов, повышать уровень профессионализма.

Несмотря на очевидные преимущества, система наставничества сталкивается с рядом трудностей:

- недостаточная мотивация опытных педагогов выступать в роли наставников;
- отсутствие четких критериев оценки эффективности работы наставников;
- сложности адаптации новых методик и технологий, используемых в современных детских садах.

Перспективы развития системы наставничества связаны с внедрением инновационных подходов к обучению молодых специалистов, использованием цифровых ресурсов и онлайн-платформ для поддержки непрерывного образования и повышения квалификации.

Наиболее эффективные методы наставничества [1] для молодых педагогов включают:

1. Индивидуальное консультирование. Регулярные встречи с наставником позволяют решать конкретные проблемы, возникающие в работе, получать рекомендации и советы по вопросам планирования занятий, взаимодействия с детьми и родителями. Этот метод помогает быстро устранять затруднения и повышает уверенность молодого специалиста.

2. Метод наблюдения и анализа занятия. Молодые специалисты посещают занятия опытных коллег, наблюдают за их работой и получают обратную связь. Затем проводят аналогичную образовательную деятельность под руководством наставника, обсуждая сильные стороны и области для улучшения. Такой подход формирует понимание структуры урока и развивает умение планировать свою работу.

3. Коучинг и менторство. Коучинг направлен на развитие личностных качеств и повышение мотивации молодого педагога. Менторство же фокусируется на передаче конкретных практических навыков и опыте решения повседневных задач. Эти методы особенно полезны в условиях современной образовательной среды, где важны гибкость и адаптация к новым требованиям.

4. Организация семинаров и тренингов. Проведение тематических мероприятий, направленных на освоение новых методов и технологий воспитания и обучения, способствует профессиональному росту и поддержанию интереса к профессии. Семинары и тренинги могут включать интерактивные элементы, стимулируя активное участие и рефлексию участников.

5. Создание групповых проектов. Работа в команде над совместными образовательными проектами помогает молодым педагогам научиться эффективно сотрудничать, распределять обязанности и брать ответственность за конечный результат. Такие проекты формируют чувство принадлежности к коллективу и повышают мотивацию к дальнейшему совершенствованию.

6. Использование цифровых инструментов. Современные технологии предоставляют широкие возможности для дистанционного обучения и консультаций. Онлайн-курсы, вебинары, специализированные площадки и сообщества создают пространство для обмена опытом и ресурсами среди педагогов разных регионов и учреждений.

Эти методы наставничества обеспечивают комплексный подход к подготовке молодых педагогов, способствуя их успешной интеграции в профессию и укреплению компетенции в сфере дошкольного образования.

Молодым педагогам часто приходится сталкиваться с определенными трудностями при взаимодействии с наставниками. Вот некоторые из основных препятствий:

1. Страх критики и неуверенность в себе. Молодые специалисты нередко испытывают страх осуждения со стороны наставника, опасаясь негативной реакции на свои действия или идеи. Эта неуверенность мешает открыто выражать мнение и обсуждать возникшие проблемы.

2. Ограниченный доступ к опыту наставника. Иногда молодые педагоги сталкиваются с нехваткой внимания со стороны наставника, отсутствием регулярных встреч или недостатком обратной связи. Такая ситуация снижает эффективность процесса наставничества и замедляет профессиональный рост.

3. Конфликты интересов и разные подходы. Между наставником и молодым педагогом могут возникать разногласия относительно методов работы, целей и приоритетов. Например, опытный специалист может придерживаться традиционных подходов, тогда как молодой педагог стремится применять инновационные технологии и современные методики.

4. Недостаточное внимание к индивидуальным особенностям. Каждый молодой педагог обладает уникальными качествами и потребностями, однако иногда наставники применяют универсальные модели поведения, игнорируя индивидуальные особенности своих подопечных. Это ведет к снижению мотивации и неудовлетворенности процессом обучения.

5. Нехватка примеров успешного взаимодействия. Часто молодые педагоги видят ограниченное количество успешных случаев взаимодействия с наставниками, что создает впечатление невозможности эффективной совместной работы. Увидеть позитивные примеры вдохновляет и стимулирует стремление учиться и развиваться дальше.

6. Ожидания несоответствия реальности. Реальность зачастую отличается от ожиданий, сформированных во время учебы. Взаимодействие с наставником может оказаться менее эффективным, чем предполагалось изначально, вызывая разочарование и потерю веры в собственные силы.

Важно отметить, что успешное разрешение указанных трудностей требует взаимного уважения, открытости и готовности обеих сторон к конструктивному диалогу. Создание доверительной атмосферы и предоставление адекватной поддержки способны значительно повысить качество взаимодействия и ускорить процесс профессионального роста молодых педагогов.

Признаки эффективного наставничества [2] в детском саду можно разделить на несколько ключевых аспектов:

1. Повышение профессиональной компетентности молодых педагогов. Эффективное наставничество способствует быстрому усвоению новых знаний и навыков, помогает молодым специалистам уверенно справляться с обязанностями и самостоятельно организовывать образовательный процесс.

Признаки:

- улучшение качества проводимых занятий и мероприятий;
- увеличение количества положительных отзывов родителей и администрации учреждения;
- активное использование инновационных методов и технологий в работе с детьми.

2. Психологическая поддержка и комфортная рабочая атмосфера. Важной составляющей качественного наставничества является создание доброжелательной обстановки, позволяющей молодым педагогам чувствовать себя комфортно и уверенно.

Признаки:

- высокий уровень удовлетворенности своей профессией и условиями труда;
- низкий уровень стресса и тревожности;
- готовность делиться своими успехами и проблемами с коллегами и администрацией.

3. Профессиональный рост и карьерное продвижение. Качественное наставничество обеспечивает постоянное профессиональное развитие, расширение круга знаний и возможностей для дальнейшего продвижения по службе.

Признаки:

- участие в конкурсах, конференциях и выставках различного уровня;
- получение наград и поощрений за успехи в работе;
- возможность занять руководящие должности внутри коллектива.

4. Наличие положительного примера и вдохновения. Хорошее наставничество основывается на примере личного успеха и энтузиазма старшего коллеги, служащего образцом для подражания.

Признаки:

- чёткое осознание важности своей профессии и её влияния на жизнь ребёнка;
- стремление постоянно совершенствоваться и улучшать профессиональные навыки;
- положительное отношение к своему труду и удовлетворение результатами собственной деятельности.

5. Постоянная обратная связь и конструктивная критика. Обратная связь от наставника должна быть своевременной, объективной и конструктивной, направленной на улучшение работы молодого педагога.

Признаки:

- своевременное выявление ошибок и недостатков в работе;
- поддерживающая и ободряющая реакция на первые шаги и попытки самостоятельного решения задач;
- четкая формулировка рекомендаций по устранению слабых мест и достижению высоких показателей.

Итак, основными признаками эффективного наставничества являются значительное повышение уровня профессиональной компетентности, психологический комфорт и стабильное профессиональное развитие молодых педагогов.

Страх критики у молодых педагогов – распространенная проблема, препятствующая эффективному взаимодействию с наставниками. Чтобы преодолеть этот барьер, полезно использовать ряд специальных инструментов наставничества [3]:

1. Открытая коммуникация. Регулярное проведение индивидуальных бесед, во время которых молодые педагоги имеют возможность свободно высказывать свои мысли и опасения. Важно создать атмосферу доверия, где каждая идея воспринимается уважительно, независимо от её зрелости или обоснованности.

2. Конструктивная обратная связь. Вместо простой критики следует давать развернутый анализ действий молодого педагога, подчеркивая положительные моменты и мягко указывая на слабые места. Использование формата «+/-/+» («похвалил-критикуешь-хвалишь») помогает снизить эмоциональное напряжение и сформировать положительную динамику развития.

3. Наблюдение и совместное обучение. Посещение занятий опытными наставниками и последующий разбор проведенных уроков вместе с молодым педагогом способствует пониманию сути педагогических процессов и устраняет неопределённость, порождающую тревогу.

4. Моделирование ситуаций. Организация ролевых игр, симуляций и моделирования реальных учебных ситуаций даёт возможность молодым педагогам отработать необходимые навыки в безопасной среде, минимизируя риск негативных последствий от возможных ошибок.

5. Метод парного обучения. Когда два педагога работают совместно над одним проектом или занятием, создается дополнительная точка опоры для молодых специалистов, позволяя быстрее адаптироваться и перенимать лучшие практики.

6. Подготовка портфолио достижений. Сбор и систематизация удачных решений, успешно реализованных идей и похвал укрепляет самооценку молодого педагога и служит доказательством его успехов, снижая влияние страха неудачи.

Применение этих инструментов способно существенно облегчить начало карьеры молодых педагогов, создавая комфортные условия для самовыражения и свободного творческого подхода к работе.

Как наставнику помочь молодому педагогу поверить в свои силы?

Помочь молодому педагогу обрести веру в свои силы – важная задача любого наставника. Ниже приведены ключевые стратегии, которые позволят достичь этой цели:

1. Поощрение инициативы и творчества. Необходимо предоставить молодому педагогу возможность проявить инициативу и внести свежие идеи в образовательный процесс. Похвала даже небольших шагов вперед повысит его уверенность в собственных силах.

2. Предоставление частичной ответственности. Постепенное увеличение зоны ответственности позволит постепенно укрепляться в ощущении собственного профессионализма. Однако важно избегать перегрузки ответственностью, давая достаточно времени для освоения нового материала.

3. Создание пространства для экспериментов. Дайте свободу экспериментировать с различными методами и формами работы, предлагая поддержку и помощь в анализе полученных результатов. Это поможет выработать собственный уникальный стиль работы.

4. Отмечайте успехи публично. Акцентируйте внимание окружающих на достижениях молодого педагога, подчёркивайте важность вклада, сделанного ими лично, и отмечайте положительный вклад в общее дело.

5. Обеспечьте регулярную поддержку и обратную связь. Постоянная конструктивная обратная связь помогает лучше понимать своё положение и видеть путь дальнейшего развития. Критика должна сопровождаться предложением способов исправления ситуации.

6. Организуйте группы взаимопомощи. Объединяйте молодых педагогов в команды для совместного решения задач. Коллективное творчество снимает ощущение одиночества и придаёт дополнительную энергию для движения вперёд.

Поддерживая искреннюю заинтересованность в профессиональном росте своего ученика, наставник способен внушить доверие и укрепить внутреннюю уверенность молодого педагога в правильности выбранного пути.

Часто встречаются ошибки, допускаемые наставниками, которые негативно влияют на развитие уверенности у молодых педагогов. Рассмотрим самые распространенные из них:

1. Недостаточно ясная постановка задач. Если наставник недостаточно ясно объясняет ожидания и требования, молодой педагог может испытывать беспокойство и сомнение в своих действиях. Неправильно поставленные задачи приводят к чувству растерянности и низкой самоэффективности.

2. Игнорирование индивидуальных особенностей. Некоторые наставники склонны подходить ко всем одинаково, игнорируя различия в темпераменте, стиле работы и предпочтениях молодых педагогов. Такое поведение подавляет инициативность и способность проявлять творческое мышление.

3. Избыточная критика и отсутствие похвалы. Негативная оценка без позитивных моментов способна разрушить уверенность и вызвать стрессовые состояния. Наказание за ошибку лишает стимула пробовать новое и закрепляет привычку бояться риска.

4. Высокая требовательность без поддержки. Требования к результатам, превышающие реальные возможности новичка, снижают мотивацию и желание продолжать обучение. Чем больше требований предъявляется без предоставления необходимой помощи, тем сильнее снижается уверенность в собственных силах.

5. Преуменьшение значимости опыта молодого педагога. Незначительные успехи или маленькие победы, полученные самостоятельно, воспринимаются как несущественные, хотя именно они укрепляют уверенность в себе. Наставник должен уметь выделять значимость каждой мелочи и ценить усилия своего воспитанника.

Устраняя подобные ошибки, наставник сможет оказать значительную поддержку в формировании уверенности и самостоятельности молодых педагогов, ускоряя их профессиональное становление.

Формирование у молодого педагога чувства безопасности и защищённости является важной задачей наставника. Именно такая среда способствует раскрытию потенциала и развитию профессиональных навыков. Вот несколько эффективных методов [4], которыми наставник может поддержать начинающего специалиста:

1. Ясные инструкции и чётко сформулированные ожидания. Прежде чем поручить задание, подробно разъясните задачи и ожидаемые результаты. Это уменьшает вероятность недопонимания и ощущения беспокойства.

2. Демонстрация поддержки и одобрения. Периодически подбадривайте молодого педагога словами поддержки, обращая внимание на достигнутые успехи и прогресс. Это создаёт положительное подкрепление и увеличивает уверенность в своих силах.

3. Предоставление права на ошибку. Объясняйте, что ошибки неизбежны и служат источником полезного опыта. Помогите анализировать допущенные промахи и извлекать из них ценные уроки.

4. Доступность и доступность совета. Будьте открыты для любых вопросов и предложений, проявляйте готовность выслушать и обсудить любые сомнения и тревоги. Создавайте обстановку, в которой молодой педагог чувствует себя услышанным и понятым.

5. Установление реалистичных сроков исполнения заданий. Ставьте разумные сроки выполнения работ, учитывая загруженность и квалификацию молодого специалиста. Таким образом, уменьшается давление и формируется ощущение контроля над ситуацией.

6. Создание позитивной рабочей атмосферы. Постарайтесь сделать рабочий процесс комфортным и приятным, уделяя внимание деталям, таким как уют рабочего места, дружеская обстановка и уважение друг к другу.

Используя эти методы, наставник способен создать такую среду, в которой молодой педагог почувствует себя защищённым и уверенным, способствующим его успешному профессиональному развитию.

Фразы поддержки оказывают большое значение в укреплении уверенности молодого педагога и создании комфортной атмосферы. Например, наставник может использовать в ежедневной коммуникации следующие конкретные выражения [5].

Фразы признания усилий и прогресса:

- ✓ Ты отлично справляешься с заданиями!
- ✓ Я вижу, насколько ты вырос профессионально за последнее время.
- ✓ Твоя инициатива заметно улучшает нашу команду.
- ✓ Мне приятно наблюдать твоё стремление стать лучшим педагогом.

Фразы одобрения действий и идей:

- ✓ Отличная мысль, продолжай в том же духе!
- ✓ Замечательная работа, ты всё сделал правильно.
- ✓ Очень креативно подошёл к задаче, хорошо получилось!
- ✓ Блестящее решение проблемы, поздравляю тебя!

Фразы поддержания морального духа:

- ✓ Не переживай, ошибки случаются у всех, главное – учиться на них.
- ✓ Мы верим в твои способности и знаем, что у тебя получится.
- ✓ Все мы проходили через трудности, это нормально, скоро ты станешь ещё сильнее.
- ✓ Поверь в себя, ты гораздо талантливее, чем думаешь.

Фразы направления и ориентировки:

- ✓ Давай попробуем разобраться, почему возникла эта сложность?
- ✓ Что бы ты хотел изменить в своём подходе?
- ✓ Как думаешь, какой следующий шаг станет оптимальным решением?
- ✓ Какие варианты выхода из ситуации видишь ты?

Фразы проявления заботы и понимания:

- ✓ Видно, что ты старался, это заслуживает большого уважения.
- ✓ Спасибо за твой вклад, твоя работа важна для нас.
- ✓ Всегда рада поговорить с тобой и услышать твоё мнение.
- ✓ Знаешь, у меня тоже были похожие переживания вначале, не бойся обращаться за советом.

том.

Использование этих простых, но значимых фраз оказывает огромное влияние на формирование внутренней уверенности и стабильности у молодого педагога, помогая ему почувствовать себя частью команды и заслуживающим доверия специалистом.

Эффективное взаимодействие наставников и молодых педагогов играет важную роль в обеспечении качества дошкольного образования. Для достижения наилучших результатов необходимо развивать систему наставничества, создавать условия для регулярного обновления профессиональных знаний и навыков, поддерживать интерес и мотивацию как опытных, так и начинающих специалистов.

Таким образом, налаженное сотрудничество между наставником и молодым специалистом способствует повышению уровня компетентности воспитателей, улучшению условий труда и созданию благоприятной атмосферы в коллективе детского сада.

Список литературы:

1. Зубанова, А. Г. «Эффективность методов наставничества в работе педагогического коллектива дошкольных учреждений» // Современные проблемы социальной психологии. – 2023. – № 3. – С. 156-163.
2. Федосова, Н. А. «Методическое сопровождение профессиональной адаптации молодого педагога ДОУ» // Молодежь и наука. – 2021. – № 8. – С. 235-242.
3. Хохлова, Е. Н. «Психолого-педагогический аспект сопровождения молодых педагогов ДОО» // Психология воспитания детей. – 2023. – № 2. – С. 121-129.
4. Дошкольная педагогика / Под ред. Ю. С. Тарасенко. – СПб. : Питер, 2022. 384 с.
5. Практикум по подготовке педагогов-психологов дошкольных организаций / Под общ. ред. А. В. Хухлаевой. – Москва : Академия, 2023. – 256 с.

Кондрашова Наталья Владимировна,
кандидат педагогических наук,
доцент кафедры дошкольного и начального образования,
Мордовский государственный педагогический университет
г. Саранск
e-mail: nata-kondrashova@mail.ru

Эффективные практики использования визуализации в образовательном пространстве ДОО

Аннотация. В статье рассматриваются возможности использования визуализации в образовательном пространстве современных дошкольных образовательных организаций. Автор раскрывает эффективные практики применения визуальных подсказок для лучшей ориентации детей в помещении, разнообразные визуальные способы привлечения детского внимания, осмысления или систематизации изучаемого, создания воспитывающих ситуаций выбора, особенности применения маркеров игрового пространства и пр.

Ключевые слова: визуализация, визуальные подсказки, дошкольная образовательная организация, маркеры пространства, эффективная практика.

В последние годы понятие образовательное пространство является не столько совокупностью специально организованных условий и грамотно оформленным местом пребывания дошкольников, которые важны для успешной реализации ФОП и ФГОС, полноценного и разностороннего развития ребенка. Прежде всего, это грамотно спроектированная территория детских возможностей и разнообразной деятельности, оказывающая комплексное влияние на детей.

Как правило, образовательное пространство во многих ДОО хорошо и грамотно сегментировано. Оно включает различные зоны и элементы с учетом степени возможной двигательной активности воспитанников, локализации взаимосвязанных образовательных подпространств или с учетом предпочтений, возможностей и интересов дошкольников как субъектов общения, деятельности, игры, творчества или познания и пр.

Правильно организованное и визуально привлекательное пространство способствует созданию комфортной и стимулирующей среды для воспитания, обучения и гармоничного развития детей. С каждым годом примеров эффективной визуализации пространства в ДОО становится все больше. Остановимся на некоторых из них более подробно. Например, практикуется цветовая кодировка зон, благодаря которой каждая функциональная зона может быть для удобства пространственной ориентировки дошкольников выделена определенным цветом (например, уголок для чтения может быть оформлен в спокойных тонах, а игровая зона – в насыщенных цветах и пр.) [1-11].

Широкое распространение получили специальные маркеры пространства, под которыми понимаются любые объекты, визуальные сигналы или символы, помогающие дошкольникам ориентироваться в пространстве, понимать его структуру или границы. Для этого для нечитающих детей могут быть использованы: различные физические объекты, такие как мягкие модули, обручи, ленты, стулья или игрушки, а также специальные визуальные элементы (например, цветные линии на полу, упрощенные карты или схемы помещения, пиктограммы, наклейки, рисунки, фотографии, плакаты), звуковые сигналы (музыка, колокольчик, хлопки и пр.) [2-10].

С учетом педагогической ценности игровой деятельности в образовательном пространстве ДОО активно используют маркеры игрового пространства, представляющие собой уменьшенный предметный образец территории или объектов воображаемого мира. Будучи настольными или напольными, они помогают решать целый комплекс задач: воспитывать доброжелательное отношение со сверстниками в процессе совместной деятельности; обогащать содержание сюжетных игр на основе знакомства с явлениями социальной действительности; осваивать средства и способы познания, обогащать опыт деятельности и представления об окружающем; развивать познавательную активность детей и умение самостоятельно организовывать игры и упражнения и пр. [2-10].

В тоже время говорящая стена позволяет необычным образом изменить образовательное пространство ДОО или отдельной группы, превратить стену в своеобразный интерактивный и эстетически оформленный экран, поскольку может включать разнообразные локации с определенными тематическими панелями, датчиками и кнопками (центр познавательного развития, игровой центр, центр

развития речи, догоняйка, полка сказок, уголок творчества, разноцветная фантазия, тема недели и пр.), которые содержат много интересной визуальной информации и множество возможностей для отображения определенных предметов, воспроизведения звуков или мелодий и пр.

В образовательном пространстве широко представлены и визуальные приемы привлечения и удержания детского внимания: визуальные подсказки в виде наклеек, таблиц и проверочных листов для выполнения заданий на поиск лишнего предмета в группе или картинки в книге, сортировку предметов разных цветов и пр.; красивые или яркие коробки с сюрпризами или конверты с письмами, которую можно будет открыть на определенном этапе работы; красочные визуальные эффекты, среди которых особое место занимают напольные и настенные айстоперы или шелф-стопперы, а также использование поверхности яркой раскраски при осуществлении художественной деятельности и пр.); сенсорные перерывы с визуальными раздражителями (например, с сенсорными бутылками внутри которых ярко окрашенные различные мелкие предметы и пр.); специальный знак «Внимание», который после совместного обсуждения с детьми можно сделать вместе и пр. Как правило они применяются в следующих ситуациях: при оформлении стен, в тематических уголках и зонах, как мобильные конструкции в качестве подвесных элементов, вращающиеся объектов и пр., в рамках занятий и интерактивных игр или при демонстрации визуальных презентаций и пр.) [2-10].

Для специального или более спонтанного создания ситуаций выбора деятельности, материалов, способа деятельности, последовательности действий, а также содержания или партнера деятельности также уместно использовать инструменты визуализации. Для этого можно успешно применить: «Экран выбора» или «Доску выбора», где дошкольники с помощью знаков (пиктограмм, значков и пр.) отражают свои желания, планы на день или выбор деятельности; дидактическое пособие «Куб выбора деятельности», на который наклеены картинки и есть пустой шаблон (любой дошкольник может выбрать картинку, которая соответствует желаемому виду деятельности и пр.), «Паровозик желаний», в который каждый ребенок помещает сигнальную закодированную карточку с изображением того, чем он хотел бы заниматься, «Коробочка с бейджиками» с изображением различных игровых ролей («эколог», «счетовод», «врач» и др.); цветок или дорожка выбора, где лепестки и разного цвета дорожки обозначают определенные виды деятельности для выбора и пр. [6-7].

В процессе расширения представлений детей об окружающем и систематизации данного материала применяется визуализация изучаемой дошкольниками информации, которая осуществляется посредством многих современных технологий. Остановимся на некоторых из них более подробно. Так, для повышения заинтересованности в изучаемом материале и стимулирования коммуникации, речевого и литературного творчества важны: «Волшебный мешочек (загадок, эмоций, историй и пр.)», который наполняется разнообразными предметами, то есть визуальными подсказками (игрушками, кусочками ткани, ракушками, камушками и пр.), каждая из которых потенциальный герой, место действия или элемент сюжета будущей истории; «Кубики историй» и «Кубик Блума», на гранях которых нанесены изображения, служащие основой для составления историй и иных коммуникативных практик дошкольников; мнемотаблица как своеобразный визуальный план в виде графических изображений, символов, знаков или заменяющих слова и фразы, помогающий ребенку запомнить или воспроизвести информацию; сенсорные коробочки, наполненные различными материалами и предметами, помогающими визуализировать изучаемое и исследовать дошкольникам окружающий мир посредством перцептивных действий и органов чувств и пр. [2-10].

Для систематизации материала об окружающем мире целесообразно использовать: гексы с готовой информацией, незаполненные, цветные, где каждый гекс (шестиугольная карточка) это отдельная смысловая единица в виде изображения, текста, символа и ее можно соединять шестиугольники гранями, как мозаику на основе установленных между ними определенных логических связей, использовать при классификации изучаемого, при описании звуков и букв и пр.; интеллект-карта, представляющая собой совокупность графических объектов (картинок, знаков, изображений или, символов), отображающих существенные свойства изучаемого объекта и выстроенных в определенном порядке с учетом их взаимосвязей и взаимодействия, в которой информация представлена в виде древовидной схемы, где в центре располагается ключевая идея, а от нее расходятся ветви с подтемами, понятиями и ассоциациями; кроссенс как интересная ассоциативная головоломка, в которой девять изображений связаны между собой по смыслу, помогают ребенку установить логические связи между картинками, понять общую тему и сформулировать вывод и пр.; коллаж как своеобразный конструктор и тренажер для развития креативного мышления и поиска парадоксальных решений, как особый вид сообщения помогающий создавать изображения или композиции путем соединения различных элементов и их наклеивания на основу, при этом содержащий разнородные и разнообразные

компоненты, образующие одно визуальное и смысловое целое из неожиданных визуальных и смысловых ассоциаций по определенной теме; лэпбук как интерактивная полифункциональная и вариативная тематическая папка, где для визуализации и представления материала используются разнообразные элементы, размещаемые в различных кармашках, конвертах или посредством вращающихся деталей, позволяя работать в оптимальном для каждого ребенка темпе с открытым временным концом и пр.; таймлайн как своеобразная лента времени, визуальное представление каких-либо событий, явлений, лиц или предметов в хронологическом порядке, выполненная в виде полосы, на которой отмечаются ключевые даты, события, периоды или эмоции сопровождаемые иллюстрациями, символами и краткими пояснениями[1; 6-7; 11].

Таким образом, в современных ДОО разнообразные инструменты визуализации позволяют преобразовывать образовательное пространство, делать его более функциональным и доступным для восприятия и понимания дошкольников, облегчают их ориентировку в определенных зонах, позволяют им быть субъектами деятельности и творчества, продуктивнее работать с информацией, принимать решения и делать выбор или выводы.

Список литературы:

1. Абакумова, И. А., Гриценко, М. В. Актуальные аспекты применения инновационной технологии интеллект-карт в образовательном процессе ДООУ // Балтийский гуманитарный журнал. – 2021. – № 2 (35). – С. 82-85.
2. Воронцовская, Н. А. Технология визуализации в образовательном процессе учреждения дошкольного образования // Вестник ВОИРО. – 2023. – № 3(8). – С. 5-8.
3. Давыдова, О. И., Коврижных, Е. В. Организуем самостоятельную деятельность детей на развивающей стене // Справочник старшего воспитателя дошкольного учреждения. – 2016. – № 9. – С. 38.
4. Егорова, Л. И. Использование технологий визуализации как средства познавательного развития дошкольников в процессе реализации образовательной области «Ребёнок и природа» // Дошкольное образование: опыт, проблемы, перспективы. – 2023. – № 3. – С. 77-79.
5. Картина, И. Е., Бондарь, И. В. Современные методы и приемы визуализации информации в образовательной практике ДООУ // Молодой ученый. – 2024. – № 37(536). – С. 167-168.
6. Кондрашова, Н.В., Тарасова, Е. А. Эффективные практики визуализации изучаемого дошкольниками материала // Гуманитарные науки и образование. – 2025. – Т. 16, № 4(64). – С. 48-53.
7. Кондрашов, Н. В., Тарасова, Е. А. Педагогическая ценность визуализации изучаемого дошкольниками материала // Гуманитарные науки и образование. – 2026. – Т. 17, № 1(65). – С. 47-52.
- Петрова, А. А. Техники визуализации и их использование в воспитательно-образовательном процессе с детьми старшего дошкольного возраста // Молодой ученый. – 2024. – № 8. – С. 72-75.
8. Полетаева, С. А. Использование технологий визуализации в дошкольном учреждении // Молодой ученый. – 2024. – № 8. – С. 54-56.
9. Селезнева, Ю. В. Использование способов визуальной поддержки в работе с дошкольниками : методическое пособие. – Новороссийск : НГУ, 2023. – 78 с.
10. Царук, Е. В. Использование интеллект-карт в познавательно-исследовательской деятельности с детьми старшего дошкольного возраста // Детский сад от А до Я. – 2022. – № 4(118). – С. 46-51.

Кушникова Вера Валерьевна,
заведующий МБДОУ № 6 «Василек»
г. Сургут
e-mail: kv353161@mail.ru

Вятчинина Елена Викторовна,
заместитель заведующего по УВР,
МБДОУ № 6 «Василек»
г. Сургут
e-mail: e_vyatchinina@mail.ru

Формирование экологической культуры у детей дошкольного возраста посредством экологического туризма

Аннотация. В статье представлен опыт интеграции экологического туризма в воспитательно-образовательный процесс дошкольной образовательной организации. Авторы раскрывают методические аспекты организации эколого-туристской деятельности, направленной на приобщение детей к культурно-историческому наследию родного края и формирование устойчивых моделей экологически ответственного поведения.

Ключевые слова: экологическая культура, дошкольная образовательная организация, экологический туризм.

Множество изменений происходит в современном мире, которые непременно затрагивают, в том числе и систему дошкольного образования. Глобальные экологические катаклизмы, ухудшение состояния окружающей среды, вызывают необходимость воспитания поколения, способного ответственно относиться к природе. На первый план выходит необходимость создания условий для приобщения детей дошкольного возраста к базисным ценностям таким как: Родина, природа, культура, здоровье.

В соответствии с требованиями Федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования (ФГОС ДО) и Федеральной образовательной программой дошкольного образования (ФОП ДО), приоритетными задачами становятся не только формирование экологических знаний, но и развитие у детей ответственного отношения к природе, умения применять экологические знания на практике, что составляет основу экологической культуры.

В данном контексте экологический туризм является эффективным средством формирования основ экологической культуры у детей дошкольного возраста. Он предоставляет возможность не только познакомить ребят с природой их родного края, но и воспитать в них заботливое отношение к окружающей среде, а также способствует развитию наблюдательности, самостоятельности и навыков коллективной работы. Экологический туризм объединяет цели оздоровления, воспитания и обучения, создавая благоприятные условия для формирования у детей прочных экологических ценностей и ответственного отношения к природе.

Указ Президента РФ от 07.05.2024 № 309 «О национальных целях развития Российской Федерации на период до 2030 года и на перспективу до 2036 года» устанавливает ключевые стратегические направления, в том числе для формирования экологической культуры и воспитания подрастающего поколения. Одним из важнейших из них является обеспечение экологического благополучия страны. Данное направление деятельности направлено на обеспечение сохранности лесных массивов и биоразнообразия, расширение сети охраняемых природных зон и формирование благоприятной среды для развития экотуризма.

В педагогической науке «экологическая культура» трактуется как многогранное личностное качество, состоящее из трех взаимосвязанных компонентов: когнитивного (совокупность знаний об окружающей среде), эмоционально-ценностного (формирование позитивного отношения к природе) и деятельностного (развитие практических навыков природоохранного поведения). Ученые Л. Н. Коган, С. Н. Глазачёв, С.С. Кашлев акцентируют внимание на том, что эффективное становление экологической культуры невозможно без прямого погружения в природную среду и активного взаимодействия с ней[1].

Феномен экотуризма детей дошкольного возраста рассматривался в работах ряда исследователей, которые изучали его роль в экологическом воспитании, познавательном развитии и социализации детей.

Л. Е. Куприна рассматривала понятие «эколого-туристская работа» как игровую деятельность, основанную на краеведческом принципе, в процессе которой формируются экологические знания и нормы поведения в природном окружении.

Т. П. Завьялова исследовала возможности туризма в физическом воспитании детей 6-7 лет в дошкольной образовательной организации. В её работах туризм рассматривается как средство решения не только оздоровительных, но и воспитательно-образовательных задач, включая формирование знаний о природе и навыков безопасного поведения в ней. Т. П. Завьялова разработала методическое пособие «Туризм в детском саду», по физическому воспитанию дошкольников с использованием средств туризма [2].

Однако анализ психолого-педагогических исследований, методической литературы и результатов практической деятельности дошкольных образовательных организаций по вопросам организации детского туризма выявил ряд существенных недостатков существующих программно-методических комплексов. Отмечается, что данные комплексы характеризуются фрагментарностью и отсутствием системного подхода, поскольку ориентированы преимущественно на решение разрозненных задач, без их интеграции в единую педагогическую систему[3]. Кроме того, значительная часть методических пособий не учитывает региональную специфику, в частности, особенности природно-климатических, социокультурных и этнокультурных условий Ханты-Мансийского автономного округа – Югры.

В связи с этим особую актуальность приобретает разработка и внедрение инновационных подходов, ориентированных на интеграцию образовательных, воспитательных и оздоровительных задач с учётом региональной специфики. В русле обозначенных тенденций, на основании Приказа Департамента образования и науки ХМАО-ЮГРЫ от 04.10.2024 г. №10-П-2097 Муниципальному бюджетному дошкольному образовательному учреждению детскому саду 6 «Василек» был присвоен статус региональной инновационной площадки по теме: «Экологический туризм как эффективное средство формирования представлений о родном крае у детей старшего дошкольного возраста».

В рамках нашего проекта мы рассматриваем экологический туризм не только как форму оздоровления и познания, но и как средство воспитания будущих граждан, которые будут не просто «пользоваться» природными богатствами, а понимать их ценность, заботиться о сохранности и приумножении. Экотуризм для нас – это педагогически организованная деятельность, реализующая задачи Федеральной образовательной программы дошкольного образования по всем образовательным областям.

Он решает задачи познавательного развития – знакомство с природой, развитие наблюдательности и формирование основ экологической культуры; физического развития – укрепление здоровья, развитие координации и двигательных навыков; социально-коммуникативного развития – формирование навыков командной работы и ответственности; речевого развития – обогащение словарного запаса и развитие связной речи; художественно-эстетического развития – формирование эстетического восприятия природы и творческого самовыражения.

Таким образом, экотуризм выступает интегрированным средством, обеспечивающим гармоничное развитие личности ребёнка.

В рамках нашего проекта мы выстроили четкую систему работы, состоящую из четырех этапов. Первый этап – знакомство с картой и топографическими знаками. Он является базовым в подготовке детей к туристическим походам и ориентированию на местности. Главная задача педагогов на данном этапе – сформировать у дошкольников первичные представления о карте и научить «читать» простейшие условные обозначения. Решение этой задачи происходит в игровой деятельности: «Найди топографические знаки по картинкам», «Угадай знак», «Составь рассказ по топографическим знакам», «Топографическое лото», «Найди клад по карте». Дети учатся соотносить карту с реальной местностью («Сравни карту и наш участок») и даже пробуют составлять свои первые карты-схемы.

Научившись «читать» карты и ориентироваться на местности, ребята переходят к следующему, не менее важному этапу – освоению прикладных туристических знаний. Знания, полученные при работе с картами и условными знаками, становятся фундаментом для формирования практических умений, необходимых для безопасного и комфортного пребывания на природе. Именно на этом этапе дошкольники знакомятся с видами туризма, осваивают элементарную терминологию и, что самое главное, учатся применять правила безопасности в реальных и моделируемых ситуациях.

Чтобы закрепить полученные знания и навыки, и пробудить у детей искренний интерес к природе родного края, мы решили перенести туристическую атмосферу непосредственно в пространство детского сада. Мы попытались оформить нашу территорию так, чтобы она представляла собой живое пространство, погружающее детей в мир природы региона. Каждый прогулочный участок оформлен в виде природоохранной зоны, подчеркивая уникальность природы Югры. Особое внимание уделено

таким территориям, как Сургутский заказник, Природный парк Нумто и Юганский заповедник. Пространство используется для сюжетно-ролевых игр и образовательных квестов. Дети перемещаются между тематическими видовыми точками: «Зона раскопки мамонта», «Берлога медведя», «Гнездо ястребиной совы», «Тропа миграции лося». Изначально роль гида и рассказчика выполняет педагог, но по мере усвоения материала дети сами становятся экскурсоводами для своих товарищей, делясь знаниями о флоре и фауне родного края.

Также на территории детского сада создан музей-экспериментариум «Берёза – символ России, кедр – символ Югры». Это познавательно-экспериментальный центр, где наука становится доступной детям. На двух верандах размещено около 30 интерактивных экспонатов – изделий и предметов из берёзы и кедра. Дети могут трогать их, изучать тактильно и познавать окружающий мир через ощущения.

Накопленный в ходе игр, квестов и образовательной деятельности на территории детского сада опыт и полученные знания, становятся прочной основой для следующего, самого важного шага – выхода в большой мир. Когда дети уже знакомы с флорой и фауной региона и умеют быть «экскурсоводами» для своих друзей, они готовы к настоящим «исследовательским экспедициям». Так мы переходим к организации туристских прогулок за пределы детского сада, что позволяет вывести экологическое воспитание за привычные стены и погрузить детей в реальную природную и городскую среду.

Маршруты наших туристских прогулок пролегают через ключевые общественные пространства города, которые находятся в шаговой доступности. Это «Городской парк культуры и отдыха», «Аллея Славы» и «Сквер Нефтяников». Каждая прогулка превращается в увлекательное занятие. Ребята учатся различать клен и березу, наблюдают за пернатыми жителями парков, активно обсуждают, почему нельзя шуметь в парке, и какую огромную пользу приносят людям деревья. Конечно, не обходится и без игр: дети с азартом ищут «свой» листок или угадывают дерево по его силуэту. Перед каждым таким путешествием педагоги с детьми обязательно повторяют правила безопасности, а по его завершении – делятся друг с другом самыми яркими впечатлениями и воплощают их в продуктивных видах деятельности.

Однако возможности для исследования родного края не ограничиваются только пешими туристскими прогулками по ближайшим окрестностям. Некоторые уникальные уголки природы Югры находятся слишком далеко, чтобы добраться до них в рамках обычной прогулки с дошкольниками. Именно здесь на помощь приходят современные технологии, которые стирают географические границы и открывают новые горизонты. Виртуальные экскурсии – это современный инструмент для знакомства с труднодоступными природными объектами родного края. Их преимущество заключается в безопасности – исключаются риски длительных переездов; доступности – есть возможность посетить несколько природоохранных зон за одно занятие; наглядности – можно увидеть детали заповедника или природного парка крупным планом.

Таким образом, виртуальные экскурсии являются ценным дополнением к реальным туристским прогулкам.

Реализация проекта «Экологический туризм как эффективное средство формирования представлений о родном крае у детей старшего дошкольного возраста позволяет нам не просто знакомить детей с природой родного края, но и воспитывать поколение ответственных граждан. Мы видим живой интерес в глазах детей, их желание заботиться о птицах зимой или не мусорить в парке летом. Это главный показатель эффективности нашей работы.

Список литературы:

1. Дотолева, И. О. Экологическая культура как психолого-педагогический феномен в научно-методической литературе // Образование: прошлое, настоящее и будущее : материалы II Междунар. науч. конф. (г. Краснодар, февраль 2017 г.). – Краснодар : Новация, 2017. – С. 1-3 [Электронный ресурс]. – Режим доступа. – URL : <https://moluch.ru/conf/ped/archive/211/11757>
2. Завьялова, Т. П. Теоретические и методические основы организации различных видов деятельности детей. Туризм в детском саду : учебник для среднего профессионального образования. – 2-е изд., испр. и доп. – Москва : Издательство Юрайт, 2026. – 228 с.
3. Захлебный, А. Н., Дзятковская, Е. Н., Шмелькова, Л. В. Методические рекомендации для руководителей образовательных организаций по реализации экологического образования с целью формирования экологической культуры обучающихся. – М. : ФГБНУ «Институт стратегии развития образования РАО», 2022. – 62 с.
4. Кожухова, Ю.В. Экотуризм с использованием скандинавских палок как форма взаимодействия с семьями воспитанников ДОУ на основе интеграции физического развития и экологического воспитания детей // Вопросы дошкольной педагогики. – 2016. – № 2(5). – С. 37-40. [Электронный ресурс]. – Режим доступа. – URL : <https://moluch.ru/th/1/archive/34/916>.

*Лашкова Лия Луттовна,
доктор педагогических наук, профессор,
профессор кафедры теории и методики
дошкольного и начального образования,
Сургутский государственный педагогический университет
г. Сургут
e-mail: lashkovall@mail.ru*

*Целева Ксения Игоревна,
аспирант факультета психологии и педагогики,
группы А-5581,
Сургутский государственный педагогический университет
г. Сургут
e-mail: ki@tseleva.ru*

Роль субъектно-средового подхода в развитии эмоционального интеллекта у детей старшего дошкольного возраста

Аннотация. Статья посвящена развитию эмоционального интеллекта у детей старшего дошкольного возраста в условиях современного нестабильного мира. Раскрыта роль субъектно-средового подхода в реализации поставленной задачи. Авторы рассматривают влияние на эмоциональную сферу ребенка таких педагогических средств, как «Ромашка эмоций» Р. Плутчика, «Колесо фортуны», Календарь эмоций, дидактические и театрализованные игры. Особое внимание уделяется роли педагога в создании эмоционально насыщенной среды, способствующей формированию антихрупкости и адаптивности детей.

Ключевые слова: эмоция, эмоциональный интеллект, субъектно-средовой подход, развивающая предметно-пространственная среда, старший дошкольный возраст.

Актуальность развития эмоционального интеллекта определяется вызовами современного общества, нашедшими отражение в теоретических концепциях описания его состояния. Мы выбрали одну из них, так называемую TACI-мир, введенный Сергеем Дерябиным, рисующим нынешний мир как: turbulent – турбулентный; accidental – случайный; chaotic – хаотичный и inimical – враждебный. В условиях нестабильного мира ключевой ценностью становится антихрупкость – способность не просто выживать, а развиваться благодаря неопределенности.

Понятие «Антихрупкость (англ. Antifragility)» введено профессором, доктором философии, преподавателем науки управления Нассимом Николасом Талебом, но подробно раскрыла его на уровне дошкольного образования Емельянова Ирина Евгеньевна – доктор педагогических наук, профессор кафедры педагогики и психологии ЮУрГГПУ [2]. Основой антихрупкого образования служит императивное сознание – внутренняя дисциплина, позволяющая сохранять гибкость и продуктивность. Личность опирается на фундаментальные ценности: свободу, труд, эмпатию, рефлекссию и созидательность. Такой подход превращает хаос из угрозы в возможность для осмысленного роста и безопасной реализации.

Развитие эмоционального интеллекта у детей дошкольного возраста – один из основных элементов личностного развития, влияющий на успешность деятельности в будущем, в том числе формирования антихрупкости. Психологи утверждают, что показатель умственного интеллекта определяет успех в жизни только на 20%, остальные 80% зависят от овладения эффективным способом построения отношений с другими людьми, которое ребенок может приобретать уже в дошкольном возрасте.

Задача развития эмоционального интеллекта четко поставлена в Федеральном образовательном стандарте и Федеральной образовательной программе дошкольного образования в образовательной области «Социально-коммуникативное развитие». Вместе с тем, педагоги детских садов не в полной мере понимают содержание данной деятельности и владеют методическим инструментарием решения такой важной и сложной задачи.

Одним из важнейших факторов развития эмоционального интеллекта ребенка, по нашему мнению, является субъектно-средовой подход. Педагогика среды является детищем отечественной научно-педагогической мысли и имеет генетические корни. Ее основателем принято считать С. Т. Шацкого, ему же принадлежит авторство самого термина. Но, вместе с тем, задолго до него К. Д. Ушинский, Л. Н. Пирогов, Л. Н. Толстой ставили вопрос об исследовании и использовании воспитательных возможностей среды [3]. Л. С. Выготский в 1926 году писал о том, что «воспитательный

процесс оказывается уже трехсторонне активным: активен учитель, активен ученик, активна заключенная между ними среда». Лев Семенович сравнивал педагога с садовником, который был бы безумен, если хотел бы влиять на рост растения, прямо вытаскивая его руками из земли.

В научной статье В. А. Ясвина выделено четыре этапа средовых исследований в отечественной психологии: педологический, культурно-деятельностный, пространственный, в конце 20 века наступил личностно-средовой этап. В этот период яркие актуальные исследования принадлежат таким ученым, как Ю. С. Мануйлов, В. И. Панов, В. В. Рубцов, В. И. Слободчиков, В. А. Ясвин и др. [5].

Что же такое «средовой подход»? С. А. Вишняков средовой подход определяет как систему дидактических действий. Это не прямое многоканальное управление обучением и воспитанием. Среда проектируется, моделируется и создается для достижения определенных образовательных целей (в нашем случае, для развития эмоционального интеллекта ребенка) [1].

Н. И. Зырянова предлагает учитывать при проектировании образовательной среды определенные принципы. Назовем лишь некоторые из них:

- ✓ Принцип прогнозирования: в нашем случае, это прогноз результатов изменений эмоционального интеллекта, которые должны произойти в ходе образовательной деятельности.

- ✓ Принцип саморазвития: образовательная среда должна быть гибкой, динамичной, при необходимости меняться и корректироваться.

- ✓ Принцип субъектной позиции воспитанников: осознанное участие детей в познании окружающего мира.

- ✓ Принцип взаимодействия участников проектирования: в проектировании образовательной среды принимают участие по возможности все ее субъекты – педагоги, дети и их родители.

- ✓ Принцип дополнительности: погружение в образовательную среду предполагает освоение разных видов деятельности, взаимодополняющих друг друга.

Для решения задач, поставленных в нашем исследовании, необходимо проектирование такой развивающей среды, которая будет способствовать эффективному развитию эмоционального интеллекта у детей 5-7 лет. На наш взгляд, достигнуть такого эффекта возможно за счет привнесения в среду игрового и дидактического оборудования для регулирования своей эмоциональной сферы, распознавания различных эмоций других и построения на этой основе межличностных отношений со взрослыми и сверстниками в различных видах деятельности.

Мы предполагаем, что человек с достаточным уровнем развития эмоционального интеллекта способен выполнять систему действий по созданию и совершенствованию среды для достижения задуманного образовательного результата. В нашем случае взрослый не только активно взаимодействует с ребенком, но и обеспечивает формирование эмоциональной среды, способствующей самостоятельному или совместно со взрослым изучению объектов эмоциональной сферы.

Следует отметить, что эмоциональный интеллект – это интегративное качество, развивающееся во всех образовательных областях, представленных в Федеральном государственном образовательном стандарте дошкольного образования:

1. Социально-коммуникативное развитие – проявление эмоционального интеллекта во взаимодействии с людьми.

2. Речевое развитие – обогащенный словарь, умение выразить эмоции в речи.

3. Физическое развитие – положительное, эмоционально окрашенное отношение к спорту и здоровому образу жизни.

4. Познавательное развитие – знания и представления об эмоциях, чувствах и др.

5. Художественно-эстетическое развитие – эмоциональный отклик на произведения искусства.

Учитывая интеграцию представленных образовательных областей, отметим, назначение оборудования развивающей предметно-пространственной среды, способствующее:

- формированию представлений об эмоциональных состояниях и обогащению словарного запаса;
- проигрыванию или инсценировке проявлений различных эмоций в мимике, жестах, речи, интонации;

- активизации свободного проявления эмоций в деятельности и общении;

- облегчению проживания эмоции, саморегуляции.

Представим некоторые объекты дидактического и игрового оборудования, существенно влияющие на развитие эмоционального интеллекта детей старшего дошкольного возраста. В первую очередь назовем «Ромашку эмоций» Роберта Плутчика. Модель представляет собой изображение цветка с разноцветными лепестками или колеса с секторами, соответствующие восьми основным эмоциям, расположенным по кругу.

Таблица 1

Обозначения эмоций в графической модели Роберта Плутчика

Эмоция	Цвет (в модели)	Адаптивная функция	Производная в поведении
Радость (Joy)	Жёлтый	Воспроизводство, воссоединение	Объединение, игра, привязанность
Доверие (Trust)	Светло-зелёный	Принятие, принадлежность к группе	Образование социальных связей
Страх (Fear)	Серый / Тёмно-зелёный	Защита, безопасность	Бегство, замирание
Удивление (Surprise)	Оранжевый	Ориентация, исследование	Остановка, сканирование среды
Грусть (Sadness)	Синий	Привлечение помощи, отпущение	Плач, поиск утешения
Отвращение (Disgust)	Фиолетовый	Отторжение опасного	Выплёвывание, избегание
Гнев (Anger)	Красный	Уничтожение препятствия	Укус, удар, угроза
Ожидание (Anticipation)	Бирюзовый	Планирование, предвосхищение	Исследование, подготовка

Эти восемь эмоций расположены попарно противоположно друг другу:

Радость ↔ Грусть

Доверие ↔ Отвращение

Страх ↔ Гнев

Удивление ↔ Ожидание

Эмоции различаются по интенсивности и представляются в виде градиента, отображающимися тремя concentрическими кругами.

Таблица 2

Распределение эмоций по интенсивности

Внешний круг, представляющий слабые эмоции	Средний круг, представляющий умеренные эмоции	Внутренний круг, представляющий сильные эмоции
безмятежность	радость	экстаз
принятие	доверие	восхищение
опасение	страх	ужас
досада	гнев/злость	ярость
возбуждение	удивление	изумление
печаль	грусть	горе
скука	неудовольствие	отвращение
интерес	ожидание	настороженность

Ключевая инновация Плутчика заключается в описании формирования сложных, «осознанных» эмоций как сочетание двух других, то есть образование диад.

Таблица 3

Примеры первичных диад

Диада	Смешанная эмоция
Радость + Доверие	Любовь
Доверие + Страх	Покорность
Страх + Удивление	Трепет
Удивление + Грусть	Разочарование
Грусть + Отвращение	Раскаяние
Отвращение + Гнев	Презрение
Гнев + Ожидание	Агрессивность
Ожидание + Радость	Оптимизм

Возможны также вторичные и третичные диады – сочетания, которые дают более тонкие эмоциональные состояния. Мы видим, что модель Плутчика строго симметрична: противоположные эмоции не могут переживаться одновременно; диагональные пары это антагонисты; соседние пары – комплементарны.

Широкая популярность модели Р. Плутчика не лишает ее обоснованной критики в научной среде. Мы замечаем, что в исследованиях предложенные восемь основных эмоций не являются культурно-универсальными. Принцип смешивания эмоций, лежащий в основе образования «диад» не доказан эмпирическими исследованиями. Плутчик утверждает, что сложная эмоция является простой суммой двух базовых. Является упрощением к понятию, до сих пор разбирающееся в исследованиях философов, психологов и других ученых. Представленный инструмент развития эмоционального интеллекта скорее красивая метафора или удобная схема, чем реальный психологический механизм. Он используется в педагогике, развитии эмоционального интеллекта, психотерапии и пользовательском опыте, обеспечивая наглядность эмоций. Мы рекомендуем его применять в дошкольном образовании для знакомства детей со спектром эмоций и эмоциональных состояний, для демонстрации яркости и глубины различных эмоций, их взаимосвязи. Роберт Плутчик с помощью такого авторского средства наглядно показал соединение теории цвета с психологией. Благодаря чему можно продемонстрировать детям красоту свободного проживания и значимость каждой эмоции.

Другое эффективное средство развития эмоционального интеллекта ребенка – «Колесо эмоций», которое можно использовать для случайного выбора эмоций и тренировки их демонстрации. Существует множество онлайн-инструментов для создания виртуального колеса. Нами выбран NameOnWheel [4]. Сайт позиционирует себя, как простой и веселый способ делать случайный выбор в различных жизненных ситуациях. «Колесо фортуны» – это игровой инструмент в электронном виде, включающийся на любом цифровом устройстве, подходящем для детей дошкольного возраста. Представляет собой круг, разделённый на цветные сектора, с вращающейся стрелкой, движущейся при взаимодействии с ней. В педагогике и психологии используется для случайного выбора при принятии решения и как часть игровой деятельности с элементами непредсказуемости.

Принцип работы основан на действии случайного выбора после вращения на экране. Ребёнок не знает, на каком секторе остановится стрелка. Это активирует: предвосхищение; когнитивное удивление при выпадении неожиданного варианта; мотивацию включения, так как вращение на экране воспринимается как современное игровое действие, привлекательное для цифрового поколения.

С психологической точки зрения, электронное колесо фортуны создаёт игровой конфликт «ожидание – результат», который является эффективным фоном для тренировки эмоциональной регуляции. Дополнительный плюс: анимация вращения и звуковые эффекты усиливают эмоциональное вовлечение.

В работе с детьми 5-7 лет «Колесо фортуны» на экране может быть использовано как многофункциональный диагностико-развивающий инструмент для формирования всех компонентов эмоционального интеллекта: распознавание эмоций, понимание причин, регуляция поведения, эмпатия. Круг на экране делится на 4-8 секторов, каждый обозначен: пиктограммой; цветом по Р. Плутчику; словом.

На секторах электронного колеса можно расположить способы проживания эмоций, адаптированные для дошкольников.

Таблица 4

Примеры инструментов для проживания эмоций

<i>Сектор</i>	<i>Действие</i>
Подушка	Покричать / побить подушку
Стакан с водой	Выпить воды, глубоко подышать
Рисунок	Нарисовать эмоцию
Обнимашки	Обнять друга / игрушку
«Тишина»	Посидеть спокойно 30 секунд
«Расскажи»	Сказать взрослому, что случилось

Применение: ребёнок вращает колесо на экране, и ему нужно выполнить выпавшее действие в момент реального расстройств или в образовательной ситуации.

Следующий инструмент: «Календарь эмоций» – настенный плакат или стенд, где по горизонтали написаны дни недели или числа месяца, а по вертикали – имена и фотографии всех детей группы. Рядом с таблицей указана цветовая легенда, каждый цвет обозначает определённое настроение. В начале каждого дня дети по очереди подходят к календарю и закрашивают ячейку текущего дня цветом, отражающим их настроение прямо сейчас, с утра.

Календарь выполняет диагностическую функцию для педагога, видя, что у конкретного ребёнка несколько дней подряд преобладает цвет дискомфортных эмоций, воспитатель может вовремя отреагировать ещё до того, как эмоциональное напряжение перерастёт в конфликт или замкнутость. Наше наблюдение показывает, что для детей применяемое средство создаёт ощущение принятия и значимости их эмоций. Возможность видеть цвета эмоций рядом указанных сверстников ненавязчиво развивает социальную осознанность и зачатки эмпатии: ребёнок отмечает, что у соседа сегодня невесёлое настроение и сам проявляет участие.

При работе с календарем стоит учитывать возможные ограничения. Например: воспитанник склонен выбирать цвет настроения под влиянием самого последнего события (ссора в раздевалке за минуту до заполнения ячейки), даже если в целом его утро было хорошим. Выбор часто может зависеть от влияния семьи: у кого-то не принято говорить о грусти, и ребёнок будет ставить только «одобряемые» радостные цвета, искажая реальность. Дети могут копировать выбор друг друга, или бояться выделяться, или наоборот пытаться выделиться. Поэтому календарь никогда не должен использоваться как единственный диагностический инструмент – он даёт лишь повод присмотреться, а истинное понимание эмоционального состояния ребёнка требует наблюдения и доверительного разговора.

Отметим, что важное значение имеет субъектность ребенка при проектировании развивающей предметно-пространственной среды. Например, дети сами могут выбрать правила общения в группе и разместить их в доступном месте. Главное правило, что дискомфортные эмоции лучше выразить словами, в таком случае уменьшается риск возникновения конфликта.

Важную роль играет оборудование для саморегуляции эмоций: это игры с водой, песком, разное тактильное оборудование, которое успокаивает детей. Любимые мягкие игрушки способствуют экологичному проживанию неприятных эмоций. Хорошим средством развития умений выражать эмоции являются режиссерские игры и игры-драматизации. Дети примеряют на себя роль персонажа, погружаются в сюжет и демонстрируют различные чувства, настроения, развивается способность к эмпатии.

Эмоционально насыщенная среда в дошкольной образовательной организации снижает риски пропуска сензитивного периода развития детей 5-7 лет и помогает педагогу развить все компоненты эмоционального интеллекта у дошкольников. Мы рекомендуем обогащать не только пространственно-предметный и содержательно-информационный компоненты среды, но и совершенствовать социально-коммуникативный и технологически-деятельностный компоненты. Воспитатель должен транслировать собственный высокоразвитый эмоциональный интеллект, быть ретранслятором эмоций ребенка, помощником в поиске их причин, образцом выстраивания эффективного сотрудничества с родителями воспитанников, использовать целесообразные образовательные технологии. Развитый эмоциональный интеллект ребенка в дошкольном возрасте является основной предпосылкой формирования его антихрупкости и адаптивности в современном нестабильном мире.

Список литературы:

1. Вишняков, С. А. Основные принципы средового образования с точки зрения инновационной образовательной парадигмы [Электронный ресурс] / С. А. Вишняков, Д. Г. Гуторова // Проблемы современного образования. – 2022. – URL : <https://cyberleninka.ru/article/n/osnovnye-printsipy-sredovogo-obrazovaniya-s-tochki-zreniya-innovatsionnoy-obrazovatelnoy-paradigmy> (дата обращения: 19.10.2025).
2. Емельянова, И. Е. Личность ребенка в концепции антихрупкого образования / И. Е. Емельянова, О. В. Котланова, И. А. Сыченко // Ученые записки Крымского федерального университета имени В. И. Вернадского. Социология. Педагогика. Психология. – 2023. – № 4. – С. 70-76.
3. Мануйлов, Ю. С. Средовой подход в воспитании [Электронный ресурс]. – Москва ; Н. Новгород : Изд-во Волго-Вятской академии государственной службы. – 2002. – 157 с.
4. Колесо фортуны [Электронный ресурс] NameOnWheel. – URL : <https://nameonwheel.com/ru/> (дата обращения: 19.10.2025).
5. Ясвин, В. А. Формирование теории среды развития личности в отечественной педагогической психологии [Электронный ресурс] // Психология. Журнал высшей школы экономики. 2020. – URL : <https://cyberleninka.ru/article/n/formirovanie-teorii-sredy-razvitiya-lichnosti-v-otechestvennoy-pedagogicheskoy-psihologii> (дата обращения: 19.10.2025).

*Марченко Елена Владимировна,
воспитатель, КГУ «Дом ребенка»
г. Петропавловск, Республика Казахстан*

*Кривошеева Наталья Анатольевна,
воспитатель, КГУ «Дом ребенка»
г. Петропавловск, Республика Казахстан
alena-nvs@mail.ru*

Развитие связной речи у детей в младшей группе при помощи применения метода наглядного моделирования

Аннотация. В статье представлен краткий анализ проблемы развития связной речи у детей 2 лет. Автор описывает метод наглядного моделирования как один из наиболее эффективных способов решения этой проблемы, дает конкретные примеры его практического применения, используемые в организованных деятельности.

Ключевые слова: Связная речь, дети 2 лет, развитие речи, метод наглядного моделирования, организованная деятельность.

В Республике Казахстан дошкольное воспитание и обучение являются первым этапом системы непрерывного образования, который создает условия для формирования и развития личности ребенка, учитывая его возрастные и индивидуальные особенности. Право на получение дошкольного воспитания и обучения гарантируется через сеть дошкольных учреждений, дошкольных групп в детских домах и школах-интернатах для сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, а также через дошкольные классы и дошкольные группы во внешкольных организациях. Именно в этих образовательных структурах начинается формирование базовых навыков, необходимых для успешного общения и интеграции в общество, где одним из важнейших аспектов является развитие связной речи.

В современном мире вопрос поиска эффективных методов развития речи у детей приобретает особую значимость. Актуальность данного вопроса в большей степени обусловлена требованиями Государственного общеобязательного стандарта дошкольного воспитания и обучения, в котором подчеркивается «...развитие коммуникативных навыков решает задачи по развитию устной связной речи воспитанников в различных видах детской деятельности» и Типовой учебной программы, согласно которой «развитие коммуникативных навыков и речевого общения в социуме осуществляется ежедневно в игровой форме и через организованные деятельности по развитию речи, художественной литературе и казахскому языку с учетом индивидуальных особенностей детей с применением инновационных методик и технологий».

Развитие связной речи у детей младшего возраста является важной частью их когнитивного и языкового развития. Наиболее эффективно это развитие происходит, когда используются методы, способствующие активизации речевой деятельности и углублению понимания языка. Одним из таких методов является наглядное моделирование, которое помогает детям не только запоминать материал, но и формировать навыки последовательного и логичного изложения своих мыслей.

Наглядное моделирование – метод не новый, но особенно эффективный в развитии связной речи у детей двух лет. Исследования Байжановой С. А., кандидата педагогических наук Костанайского регионального университета им. Ахмет Байтұрсынұлы, подчеркивают, что «... использование мнемотаблиц как педагогического инструмента позволяет повысить качество усвоения материала и активизировать речевую деятельность детей». Байжанова отмечает, что данный метод становится актуальной задачей для педагогов дошкольных учреждений. Масюкевич А. В. В свою очередь акцентирует внимание на том, что наглядное моделирование помогает детям более легко воспринимать информацию, выделять свойства и связи объектов, а также развивает навыки связного и логичного изложения мыслей. Вавилова И. Д. в своих трудах выделяет важность применения метода наглядного моделирования уже с двух лет. Она утверждает, что он способствует целенаправленному развитию речи, улучшая как лексический, так и грамматический уровень общения детей.

Научные исследования и практика показали, что введение этого метода в воспитательно-образовательный процесс способствует преодолению речевых и социальных задержек, развивая у детей навыки построения грамматически правильных и логичных высказываний. В условиях, когда

дети всё чаще оказываются изолированы от реального общения, наглядное моделирование становится важным инструментом, способствующим более быстрому и качественному развитию связной речи, а также улучшению их социального взаимодействия.

Для более глубокого понимания эффективности метода наглядного моделирования, важно сначала выявить уровень развития связной речи у детей. Этот этап включает в себя диагностику, которая позволяет оценить текущие речевые навыки учащихся, а также определить их возможность и потребности в дальнейшем развитии. В рамках диагностики используется разработанная нами анкета, основанная на Типовой учебной программе, которая помогает выявить, как дети строят свои высказывания, насколько грамотно и логично они могут передавать информацию, а также насколько уверенно чувствуют себя в общении.

После проведения диагностики и выявления исходного уровня связной речи, можно приступить к практическим заданиям, направленным на её развитие. Развитие коммуникативных навыков осуществлялось ежедневно, в игровой форме, и через организованные деятельности по художественной литературе с учетом индивидуальных особенностей детей. Целью данного развития в младшей группе является формирование навыков речевого общения, интереса к произведениям устного народного творчества и литературным произведениям, обогащение словарного запаса. Именно поэтому мы воспользовались такими известными сказками, «Репка», где с помощью наглядного моделирования дети смогут наглядно видеть ход событий, логическую последовательность, а также развивать навыки описания и пересказа, что будет способствовать улучшению их связной речи и социального взаимодействия. Эти классические произведения не только соответствуют возрасту детей, но и обладают яркой, легко усвояемой структурой, что делает их отличной основой для формирования речевых навыков.

После короткого промежутка времени была проведена повторная диагностика для оценки изменений в уровне связной речи, а также осуществлён мониторинг эффективности внедрения метода наглядного моделирования. Полученные результаты показали стабильный рост уровня связной речи у детей. Это подтверждает, что регулярное использование данного метода в процессе обучения оказывает положительное влияние на развитие речевых навыков и способствует более осознанной и глубокой коммуникации. Мониторинг эффективности можно проследить в динамике в прилагаемой диаграмм. (Рис. 1).

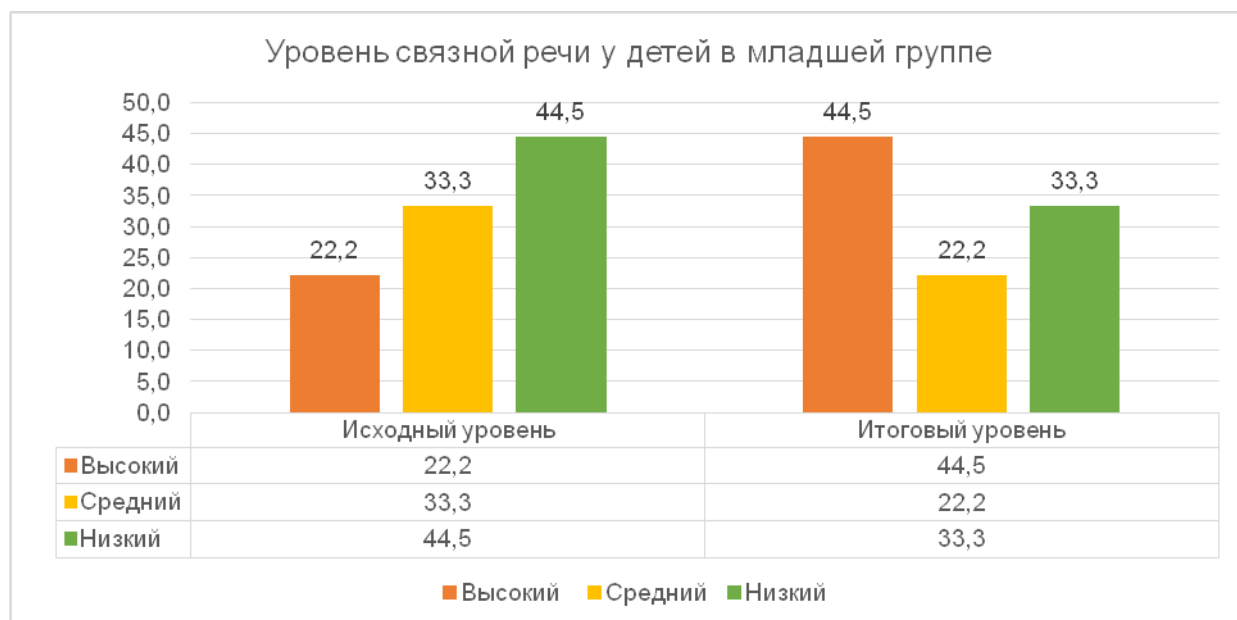


Рисунок 1. Уровень связной речи у детей в младшей группе

Кроме того, для успешного развития связной речи у детей важно обеспечить тесное сотрудничество с педагогами и родителями. На основе проведённых занятий были разработаны консультации для воспитателей, направленные на оптимизацию использования наглядных материалов и активизацию речи детей в ходе игровых и учебных процессов. Также были подготовлены рекомендации

для родителей, чтобы они могли поддержать развитие речевых навыков своих детей в домашних условиях, используя простые и доступные методы, такие как чтение сказок, обсуждения, сюжетно-ролевые игры и другие упражнения, направленные на обогащение словарного запаса и улучшение связной речи. Важно, чтобы как педагоги, так и родители были вовлечены в процесс развития речи, создавая совместную и благоприятную среду для детей, тем самым помогая детям не только закрепить полученные знания, но и расширить словарный запас, что в конечном итоге улучшит их связную речь.

В результате проведенного исследования и мониторинга, направленного на оценку эффективности метода наглядного моделирования, было установлено, что систематическое использование данного метода способствует значительному улучшению уровня связной речи у детей. Повторная диагностика продемонстрировала стабильный рост речевых навыков, дети стали увереннее строить сложные предложения, активнее использовать новые слова и более логично и осознанно излагать свои мысли.

Эти результаты подчеркивают важность интеграции методов наглядного моделирования в воспитательно-образовательный процесс, что, безусловно, способствует более глубокому и эффективному обучению, улучшая как коммуникативные, так и когнитивные способности детей.

Список литературы:

1. Байжанова, С. А. Мнемотаблицы как средство развития связной речи у детей дошкольного возраста // Султангазинские чтения: материалы международной научно-практической конференции. – 2024. – С. 266-269
2. Вавулова, В. Д. Развитие речи детей дошкольного возраста через использование метода наглядного моделирования [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=42629736>
3. Об утверждении Концепции развития дошкольного, среднего, технического и профессионального образования Республики Казахстан на 2023-2029 годы [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <https://adilet.zan.kz/rus/docs/P2300000249>
4. Об утверждении государственных общеобязательных стандартов дошкольного воспитания и обучения [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://adilet.zan.kz/rus/docs/V2200029031>
5. Об утверждении Типовых учебных программ дошкольного воспитания и обучения [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <https://adilet.zan.kz/rus/docs/V1600014235>
6. Масюкевич, А. В. Использование метода наглядного моделирования в образовательном процессе для развития связной речи детей дошкольного возраста [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=46524423>

Русская народная кукла – возвращение к истокам и традиционным ценностям

Аннотация. Статья отражает исторические, социальные и духовные особенности русского народа. Рассматривает традиционные техники изготовления народных кукол, символическое значение используемых материалов и элементов декора, а также роль куклы в обрядовых практиках и повседневной жизни русских крестьян.

Ключевые слова: символ, традиция, мудрость, кукла.

Русские народные куклы занимают особое место в культуре нашей страны. Они являются символом традиций, мудрости предков и народного творчества. Куклы создавались нашими предками вручную, каждая имела свое значение и предназначение. Сегодня мы рассмотрим историю возникновения русских народных кукол, их виды и символику.

Возрождение интереса современных людей к изготовлению русских народных кукол обусловлено несколькими причинами:

1. Возвращение к истокам и традиционным ценностям. Современное общество зачастую стремится вернуться к своим корням, осознавая важность сохранения культурных традиций. Люди начинают понимать ценность исторического наследия и стремятся поддерживать национальные обычаи и ремесла.

2. Эмоциональная и психологическая поддержка. Создание кукол помогает человеку расслабиться, отвлечься от повседневных забот и стресса. Процесс изготовления способствует развитию творческих способностей, мелкой моторики и воображения. Психологи отмечают, что создание кукол положительно влияет на психоэмоциональное состояние человека, снижая уровень тревожности и депрессии.

3. Возможность самовыражения и творчества. Каждый мастер вкладывает в свою работу душу и индивидуальные черты, создавая уникальный продукт. Создание куклы становится способом выразить себя, проявить креативность и фантазию. Этот процесс приносит радость и удовлетворение, позволяя почувствовать себя художником и творцом.

4. Образовательная составляющая. Интерес к русским народным куклам стимулирует изучение истории, фольклора и этнографии своего народа. Молодое поколение получает представление о культурном наследии предков, что важно для формирования национального самосознания и воспитания патриотизма.

5. Экологическое сознание. Использование натуральных материалов (ткани, дерева, соломы) привлекает тех, кто предпочитает экологически чистые продукты и минимизирует воздействие на окружающую среду. Создание кукол из природных материалов подчеркивает уважение к природе и стремление жить в гармонии с окружающей средой.

6. Повышение популярности этнического стиля. Этнические мотивы широко используются в современной моде, дизайне интерьеров и декоративно-прикладном искусстве. Народные куклы приобретают популярность среди дизайнеров, художников и мастеров прикладного искусства, вдохновляя новые творческие направления.

Первые русские народные куклы появились еще в древности. Их делали из простых материалов: ткани, соломы, глины и дерева. Эти игрушки были не только развлечением для детей, но и имели магическое значение. Например, куклу-оберег использовали для защиты дома и семьи от злых духов.

Виды русских народных кукол

Обережные куклы. Эти куклы служили оберегами и защищали дом и семью от бед и несчастий. К ним относятся:

- ✓ Зернушка – кукла, символизирующая плодородие и достаток.
- ✓ Колокольчик – кукла, охраняющая дом от негативной энергии.
- ✓ Пеленашка – кукла, которую клали рядом с младенцем для защиты от болезней.

Игровые куклы. Игровые куклы использовались детьми для игры и развлечения. К ним относятся:

✓ Кукла-перевертыш – кукла, состоящая из двух частей, одна из которых переворачивалась вверх ногами.

✓ Кукла-коза – игрушечная коза, сделанная из ткани и наполненная соломой.

Обрядовые куклы. Обрядовые куклы использовались в различных ритуалах и праздниках.

К ним относятся:

✓ Масленица – кукла, сжигаемая на костре в последний день Масленицы.

✓ Купава – кукла, используемая в обрядовых играх на Ивана Купала.

Символика русских народных кукол. Каждая русская народная кукла имеет свою символику и значение. Например:

✓ Цвет волос: светлые волосы символизируют чистоту и молодость, темные – мудрость и опыт.

✓ Форма лица: круглое лицо символизирует здоровье и благополучие, овальное – красоту и гармонию.

✓ Материалы: использование натуральных материалов подчеркивает связь с природой и традициями.

Русские народные куклы – это не просто игрушки, а настоящие произведения искусства, несущие в себе глубокую символику и культурное наследие наших предков. Изучение истории и значения этих кукол помогает лучше понять нашу культуру и традиции.

Таким образом, возродившийся интерес к созданию русских народных кукол отражает желание современного человека сохранять и передавать будущим поколениям культурное наследие своей страны, выражать свою индивидуальность и получать удовольствие от творческого процесса.

Список литературы:

1. Агеева, Р.,А., Козлова, О.,Н. Народные куклы в русской традиционной культуре // Вестник Томского государственного университета. – 2018. – № 428. – С. 157-162.
2. Балакшина, Ю. В. Традиционные славянские куклы // Этнографическое обозрение. – 2019. – № 2. – С. 78-85.
3. Иванова, Т. И. Символика народной куклы в русской культуре // Мир науки, культуры, образования. – 2020. – № 3. – С. 123-128.

Парамонова Арина Андреевна,
студент факультета педагогического и художественного образования
Мордовский государственный педагогический
университет имени М. Е. Евсевьева
г. Саранск

советник директора по воспитанию и взаимодействию
с детскими общественными организациями
МБОУ «Средняя общеобразовательная школа № 10»

г. Рузаевка
e-mail: paramonovaarina135@gmail.com

Научный руководитель:
Щереди́на Наталья Ивановна,
кандидат педагогических наук,
доцент кафедры дошкольного и начального образования
Мордовский государственный педагогический
университет имени М. Е. Евсевьева
г. Саранск
e-mail: raslex@yandex.ru

Диагностика уровня сформированности представлений о досуге у детей старшего дошкольного возраста

Аннотация. В статье выделены критерии и показатели оценки сформированности представлений о досуге у старших дошкольников. Представлены результаты апробации диагностического инструментария, позволяющего выявить уровни сформированности представлений (высокий, средний, низкий) и типичные затруднения дошкольников. Сделан вывод о необходимости комплексной диагностики, включающей как вербальные, так и практические методики.

Ключевые слова: диагностика, представления о досуге, старший дошкольный возраст.

Экспериментальная работа по формированию представлений о досуге у детей старшего дошкольного возраста осуществлялась на базе МАДОУ «Центр развития ребенка – детский сад № 17» г. о. Саранск. Экспериментальная работа проводилась с детьми 5-6 лет в количестве 20 человек.

Целью констатирующего эксперимента явилось выявление исходного уровня сформированности представлений о досуге у детей старшего дошкольного возраста.

Задачи констатирующего эксперимента:

- 1) определить критерии и уровни сформированности представлений о досуге у детей старшего дошкольного возраста;
- 2) подобрать инструментарий для диагностики уровня сформированности представлений о досуге у детей старшего дошкольного возраста;
- 3) диагностировать первоначальный уровень сформированности представлений о досуге у детей старшего дошкольного возраста.

Первоначально нами были определены *критерии* сформированности представлений о досуге у детей старшего дошкольного возраста, на которые мы опирались и ориентировались в дальнейшей работе:

- *ценностный* – включает позитивное отношение к активному заполнению своего свободного времени досуговыми мероприятиями, имеющих образовательные и развивающие цели; проявление интереса и эмоционально-позитивное отношение к различным формам досуговой деятельности; наличие у дошкольника определенных личностных свойств, которые позволяют ему содержательно и с пользой проводить свое свободное время (активность, инициативность, креативность, находчивость, самостоятельность, любознательность, а также самоконтроль и саморегуляция своих действий); выбор и предпочтение дошкольником активных форм досуговой деятельности интеллектуально-познавательного характера;

- *когнитивный* – выражается в активности и инициативности в выборе различных культурно-досуговых мероприятий, имеющих образовательные и развивающие цели;

- *поведенческий* – включает умение самостоятельно и с пользой организовать свой досуг [3].

На основе обозначенных выше критериев выделены три уровня сформированности представлений о досуге у детей старшего дошкольного возраста:

Высокий уровень – высокая потребность в проведении досуга с пользой, в творчестве, познании, приобщении к мировой культуре, занятие любимым делом, преобладание мотивов самообразования; наличие знаний и представлений о формах культурно-досуговых мероприятий; сформированные умения и навыки планировать свободное время, рационально организовывать его, целенаправленность действий, творчество в досуговой деятельности, инициативность, умение ограничить свои желания в условиях влияния социального окружения или собственных побуждений, самодисциплина и оптимистичность относительно результатов своей деятельности, последовательность, настойчивость в выполнении заданий, «положительная установка на окружающих, адекватная оценка своих действий и стремление самосовершенствоваться» [1, с. 35].

Средний уровень – средне выраженная потребность в проведении досуга с пользой, наличие любимого занятия, преобладание учебно-игровых мотивов, наличие отрывочных знаний и представлений о формах культурно-досуговых мероприятий, наличие умений и навыков планировать свободное время, рационально организовывать его, ситуативное проявление инициативности, при поддержке и помощи взрослого, умение ограничить свои желания в условиях влияния социального окружения или собственных побуждений, при напоминании контроль своей деятельности, присутствует самостоятельность и личная ответственность за свою досуговую деятельность; нейтральная установка на окружающих, заниженная или завышенная оценка своих действий, при поддержке или помощи умеет оценить результаты своей досуговой деятельности, с помощью других выявляет причины отрицательных результатов и иногда учитывает их в будущем.

Низкий уровень – отсутствие потребности проводить досуг с пользой, достижения какой-либо цели, устойчивости интересов, склонность к праздному времяпровождению, преобладание игровых мотивов, недостаток знаний и представлений о формах досуговых мероприятий, отсутствие умений и навыков планировать свободное время, рационально организовывать его, инициативности, умения ограничить свои желания в условиях влияния социального окружения или собственных побуждений, самодисциплины, самостоятельности, ответственности, отрицательная установка на окружающих, заниженная или завышенная оценка своих действий, не выявляет причины отрицательных результатов и не учитывает их в будущем.

С целью выявления сформированности *ценностного критерия* представлений о досуге у детей старшего дошкольного возраста было проведено педагогическое наблюдение за деятельностью старших дошкольников.

В процессе наблюдения дошкольникам предлагалось заняться своим любимым делом, в ходе которого фиксировалось их отношение (позитивное или отрицательное) к активным и пассивным действиям, проявление личностных свойств. Кроме того, во время организации наблюдения за дошкольниками регистрировалось их умение планировать свой досуг в свободное время и на прогулке [2].

Основными критериями при проведении наблюдения за деятельностью детей 5-6 лет мы считаем следующие проявления в поведении дошкольников:

- любимое занятие (занятие любимым делом) (играет, рассматривает картинки, изучает или исследует, поет, рисует и прочее);
- эмоциональное отношение к досугу (положительное или отрицательное, радость, грусть и другое);
- личностные свойства, проявленные ребенком в досуговой деятельности;
- умение планировать свой досуг (в группе и на прогулке).

Анализируя полученные результаты, отмечено, что наибольший интерес у дошкольников вызвали занятие игрой и рисованием. Дети охотнее всего предпочитали играть в сюжетно-ролевые и подвижные игры, что-то строить. Данный выбор очевиден, поскольку обусловлен ведущим видом деятельности детей на данном возрастном этапе. Занятие таким любимым делом являлось самым активным по отношению к другим. Играя, дошкольники бегали, прыгали, чем-то обменивались, танцевали, выполняли какие-то действия и так далее. Однако какой-то существенной познавательной ценности их действия не имели.

Также, детьми было отдано предпочтение занятиям художественной деятельностью. Эти дошкольники рисовали на свободную тему, пробовали лепить животных, раскрашивали различные изображения в книге-раскраске. Выбор такого занятия, возможно, обусловлен наличием или отсутствием у детей художественных способностей.

Примечательно, что игра и изобразительная деятельность вызвали у детей наибольший эмоциональный отклик. Дошкольники, выбрав для своего досуга занятие по интересу, позитивно реагировали на него (хлопали в ладоши, подпрыгивали, кричали «ура!»).

Отрадно отметить, что наблюдение показало, и желание некоторых дошкольников заняться познавательной деятельностью. Так, дети проявили интерес к уголку для экспериментирования в качестве организации своего досуга. Они отмечали, «что можно научиться показывать фокусы с шариком» или «узнать что-то новое, например, как летает ракета»). Данный факт может свидетельствовать о желании дошкольников с пользой проводить свой досуг. Однако без помощи взрослого данный интерес быстро угасает. Так, например, рассмотрев иллюстрации в книге, дошкольники спокойно ее закрывали и приступали к более интересному (по их мнению) занятию (игре).

К сожалению, наблюдение зафиксировало, и желание дошкольников пассивно проводить свой досуг. Некоторые дети просили воспитателя включить компьютер и посмотреть какой-нибудь мультфильм, а другие просто рассматривали иллюстрации из книги.

Занятие любимым делом осуществлялось дошкольниками в первую очередь с целью собственного развлечения. К сожалению, организуя свой досуг, дошкольники крайне редко стремились его содержательно наполнить и провести с пользой для себя (например, получить, какие-то навыки, что-то узнать новое). Дети стремились к пассивным формам досуга, что возможно, объясняется отсутствием у них специальных умений и навыков. В организации своего досуга у детей преобладали учебно-игровые мотивы. Умения и навыки планировать свободное время, рационально его распределять чаще всего дошкольники демонстрировали при поддержке и помощи взрослого.

В процессе наблюдения так же отмечено, что дошкольники положительно реагировали на культурно-досуговые мероприятия, проводимые централизованно и коллективно. Так, особый интерес у детей вызывали организованные по плану педагога праздники и утренники массового характера (кукольный театр и утренник, посвященный празднованию Дня защитников Отечества). Возможно, это объясняется заранее спланированным сценарием их проведения, что существенно облегчало деятельность детей. Кроме того, выступая на таких мероприятиях, дети стремились проявить свои лучшие личностные свойства и качества, показать себя своим родителям, родственниками с лучшей стороны.

Анализируя результаты наблюдения за досугом детей можно выделить проявление ряда личностных свойств и качеств дошкольников. При занятии любимым делом некоторые дошкольники проявляют лидерские и организаторские способности. Так, например, созывая детей для игры в «Магазин», Дарина Б. распределяла роли (ты будешь продавщицей, а я покупателем, а Миша будет водителем, который привезет товар). Те дошкольники, которые предпочли заняться художественной деятельностью, более всего проявили креативность, творчество при рисовании. Наблюдение показало у детей ситуативное проявление инициативности и самостоятельности в организации своего досуга. А отсутствие таких личностных проявлений как целеустремленность, находчивость, любознательность, настойчивость не позволили им долго сосредоточиться на выбранном досуге и получить желаемый результат. Иногда досуговая деятельность заканчивалась проявлением конфликтных ситуаций, что свидетельствовало об отсутствии самодисциплины в группе.

Для выявления сформированности *когнитивного критерия* представлений о досуге у детей старшего дошкольного возраста была организована беседа, включающая 11 вопросов.

Анализируя полученные результаты беседы можно отметить следующее. Все 100% дошкольников утвердительно ответили на первый вопрос беседы и признали тот факт, что они обладают свободным временем не только в детском саду, но и дома. Отвечая на второй вопрос беседы, больше половины детей рассказали, что в детском саду в свое свободное время они играют, поют песни, разучивают танцы, рисуют, раскрашивают. К сожалению, только некоторые отметили, что в свободное время они иногда ходят в театр и музей, отгадывают загадки. Данный факт позволяет утверждать о наличии определенных знаний о некоторых формах досуга.

К сожалению, отвечая на третий вопрос беседы, дошкольники указали, что в свободное время дома иногда играют, но больше всего смотрят телевизор или играют в телефоне, на планшете или компьютере. Четвертый вопрос беседы позволил определить любимое занятие для каждого ребенка. Для детей самым любимым оказалась игра. При ответе на пятый вопрос беседы дошкольники отметили, что в выходные с родителями они обычно ездят в гости к бабушке или просто ходят в гости; ходят в магазин, посещают развлекательный центр «ВананаПарк» и прыгают на батуте; иногда ходят в лес на лыжах.

Шестой вопрос беседы показал, что в свободное время с родителями дети либо никуда не ходят, потому что родители устают на работе; либо ходят только в магазин за продуктами; либо ходят в гости или принимают гостей сами.

Среди игр, в которые дети любят играть, оказались сюжетно-ролевые игры «Дочки-матери», «Школа», «Войнушка»; подвижные «Прятки», «Салки»; дидактические «Лото», «Фруктовое домино», а также конкретные игры, входящие в устройство современных гаджетов «Тетрис» и другие. Дошкольники рассказали, что играют они в основном со своими сверстниками, братьями или сестрами. Отрадно отметить и тот факт, что в качестве члена игры они принимают и бабушку или дедушку, иногда фиксировался ответ в пользу одного из родителей.

Примечательно, что практически все дети, участвующие в экспериментальном исследовании, не высказали мнения о том, что им бывает скучно в детском саду. Однако два ребенка отметили, что им надоедает все время рисовать и чем-нибудь заниматься.

На вопрос, бывает ли тебе скучно дома с родителями, большинство детей ответили утвердительно, поясняя, что им: «...бывает скучно, потому что мама и папа всегда заняты чем-то»; «бывает скучно, потому что им не разрешают долго смотреть телевизор, долго играть в компьютер». А остальные, наоборот, ответили что им: «никогда не бывает скучно, потому что мама всегда находит, чем заняться»; «никогда не бывает скучно, потому что в свободное время родители много гуляют и меня берут с собой»; «никогда не бывает скучно, потому что у меня есть старший брат, и я с ним дружу и играю», «никогда не бывает скучно, потому что возле дома есть парк».

Одиннадцатый вопрос беседы вызвал некоторые затруднения у детей. Отвечая на него, дошкольники среди культурных мест своего города называли парк, музей, кинотеатр, театр.

Таким образом, результаты проведенной беседы указывают, что для дошкольников характерна слабо выраженная потребность в проведении досуга с пользой. Наличие любимого занятия демонстрирует преобладание отрывочных знаний и представлений о формах культурно-досуговых мероприятий. Кроме того, результаты беседы свидетельствуют, что дошкольники не умеют рационально использовать свое свободное время.

С целью выявления *поведенческого критерия* сформированности представлений о досуге у детей старшего дошкольного возраста нами было проведено анкетирование родителей.

В результате анкетирования родителями перечислены любимые занятия в свободное время. Так наибольшее число респондентов указали, что в свое свободное время любят готовить, убираться, читать книги, вязать, спать и смотреть телевизор. Родители указали, что свой досуг они проводят совместно с ребенком либо «время от времени», либо «очень редко».

Организуя свой совместный досуг с ребенком, родители отметили, что иногда читают им сказки, разрешают смотреть фильмы или мультфильмы, ходят в кино, посещают бассейн, играют вместе на компьютере, занимаются спортом.

На четвертый вопрос анкеты в большем случае были получены утвердительные ответы. К сожалению, двое родителей указали, что специально не организуют досуг ребенка в свободное время. Пятый вопрос анкеты показал, что родители не всегда согласовывают свои планы проведения свободного времени с планами ребенка. Все родители единогласны с мнением о том, что «дети могли бы быть более счастливыми и лучше бы себя вели, если бы родители проявляли интерес к их досугу».

Анкетирование показало, что дошкольники достаточно часто проводят свое свободное время за компьютером. Этот ответ выбрали практически все родители. Родители отметили, что также много времени дошкольники проводят у телевизора.

Среди основных проблем при организации свободного времени своих детей, родители указали: отсутствие финансов для проведения разнообразного досуга, ограниченность и нехватка свободного времени, усталость, частое отсутствие одного из родителей, ежедневная работа по дому, уход за другими членами семьи (младшие дети, больные родители).

Отрадно отметить, что анкетирование показало наличие некоторых традиций организации свободного времени в семьях. Так, например, в семье Карины В. существует традиция заполнять на новогодних каникулах семейный альбом новыми фотографиями. А в семье Димы З. существует традиция приглашать в гости на день рождения много друзей. Другие респонденты, отвечая на этот вопрос, ответили отрицательно.

Среди родителей детей оказалось 12 человек с высшим образованием, а остальные 8 человек имеют средне специальное образование.

Анкетирование показало наличие трех многодетных семей, где воспитывается трое и более детей, восемь семей, где воспитывается один ребенок и девять семей, состоящих из двух детей.

Таким образом, обобщая полученные результаты анкетирования, можно предположить, что уровень представлений о досуге у детей 5-6 лет напрямую зависит от потенциала культурной

и творческой деятельности своих родителей. Представления о досуге начинают формироваться в условиях семейного воспитания, если родители научат ребенка правильно использовать свободное время, предоставляя ему возможность заниматься интересной, насыщенной положительными эмоциями деятельностью.

Комплексный анализ полученных результатов констатирующего этапа эксперимента показал следующее:

• 6 дошкольников (30%) в анализируемой группе имеют *высокий* уровень сформированности представлений о досуге;

• 9 дошкольников (45%) – *средний* уровень;

• 5 дошкольников (25%) – *низкий* уровень.

Следовательно, необходимо продумать систему мер по улучшению работы в данном направлении. На основании полученных данных, была определена дальнейшая работа по формированию представлений о досуге у детей старшего дошкольного возраста в проектной деятельности.

Список литературы:

1. Бабаева, Т. И., Римашевская, Л. С. Социально-эмоциональное развитие старшего дошкольника : учебное пособие для вузов. – Москва : Юрайт, 2024. – 111 с.
2. Енина, С. А. Детский досуг в современной цифровой среде // Региональные культурные стратегии в современном мире : материалы V Всероссийской научно-практической конференции. – Пермь : Пермский государственный институт культуры, 2025. – С. 377-381.
3. Зацепина, М. Б. Организация досуговой деятельности в дошкольном образовательном учреждении : учебник для среднего профессионального образования. – Москва : Издательство Юрайт, 2026. – 149 с.

Попирайко Людмила Александровна,
педагог дополнительного образования,
муниципальное бюджетное дошкольное образовательное
учреждение детский сад № 81 «Мальвина»
г. Сургут
e-mail: Popiraico_La@mail.ru

Чурбанова Наталья Ивановна,
воспитатель,
муниципальное бюджетное дошкольное образовательное
учреждение детский сад № 81 «Мальвина»
г. Сургут
e-mail: natacha.churbanova@yandex.ru

Исхакова Эльза Назиховна,
воспитатель,
муниципальное бюджетное дошкольное образовательное
учреждение детский сад № 81 «Мальвина»
г. Сургут
e-mail: metod.81@mail.ru

Современные подходы к экологическому воспитанию дошкольников

Аннотация. В статье рассматривается опыт экологического воспитания детей дошкольного возраста в условиях детского сада. Авторы раскрывают современные подходы, основанные на системности, интеграции и личностно-ориентированном взаимодействии, а также эффективные технологии. Значимое внимание уделяется формированию осознанного экологического мышления, эмоциональной отзывчивости и практических природоохранных действий. В статье представлены примеры реализованных проектов и акций, описана работа с родителями и даны методические рекомендации для педагогов.

Ключевые слова: экологическое воспитание, дошкольники, экологическая культура, проектная деятельность, экологические акции, взаимодействие с родителями, дошкольное образовательное учреждение.

Сегодня экологическое воспитание – это не просто прогулки и беседы о том, что «нельзя ломать ветки». Современный подход строится на формировании эко-привычек и исследовательской деятельности. Главная роль здесь принадлежит воспитателю, который перестает быть просто транслятором знаний и становится наставником и партнером.

Именно на этапе дошкольного детства ребенок получает эмоциональные впечатления о природе, накапливает представления о разных формах жизни, т. е. у него формируются первоосновы экологического мышления, сознания, закладываются начальные элементы экологической культуры. Но происходит это только при одном условии, если взрослые, воспитывающие ребенка, сами обладают экологической культурой, понимают общие для всех людей проблемы и беспокоятся по их поводу, показывают маленькому человеку взрослый мир природы, помогают наладить взаимоотношения с ним. Как донести до детей основы экологических знаний? Именно в дошкольном возрасте усвоение основ экологических знаний наиболее продуктивно, так как малыш воспринимает природу очень эмоционально, как нечто живое. Влияние природы на ребенка огромно: она встречает малыша морем звуков и запахов, тайнами и загадками, заставляет остановиться, присмотреться, задуматься. Красота окружающего мира рождает чувство привязанности к тому месту, где родился и живешь, и, в конечном счете, любовь к Отечеству.

В этой статье рассмотрен опыт работы по экологическому воспитанию дошкольников, формированию экологической культуры, расширению знаний о природе, в том числе о природе родного края.

Современные подходы к экологическому воспитанию дошкольников базируются на принципах системности, интеграции и личностно-ориентированного взаимодействия. В отличие от традиционной методики, которая часто ограничивалась сезонными наблюдениями и заучиванием правил поведения в природе, современный подход предполагает формирование у детей осознанного экологического мышления, эмоциональной отзывчивости и готовности действовать в защиту окружающей среды. Значимое внимание уделяется развитию исследовательского интереса и умению видеть причинно-следственные связи в природных явлениях.

Воспитатель детского сада – главная, фигура педагогического процесса, в том числе и экологического воспитания. Являясь носителем экологической культуры, владея методикой экологического воспитания, он организует деятельность детей так, чтобы она была содержательной, эмоционально

насыщенной, способствовала формированию практических навыков и необходимых представлений о природе и постепенно «переходила» в самостоятельное поведение детей. Ведущей в этом процессе должна стать совместная деятельность взрослого и ребенка.

На протяжении двух лет в учреждении работает Методическое объединение педагогов по экологическому направлению «Зеленый патруль». Методическое объединение способствует повышению педагогической компетентности в вопросах экологии, стимулирует творческую деятельность педагогов и помогает внедрять инновационные методы в образовательный процесс. Работа строится в трех направлениях: работа с детьми, с педагогами и с родителями. Сотрудничество с семьями воспитанников по экологическому направлению, совместно организованные мероприятия не только помогают обеспечить единство и непрерывность педагогического процесса, но и вносят в этот процесс необходимую ребенку особую положительную эмоциональную окраску. В рамках работы методического объединения был проведен «Фестиваль ЭКО-проектов», где педагоги презентовали свои проекты по экологическому направлению. Педагоги очень творчески подошли к изготовлению дидактических игр, лэпбуков по экологическому воспитанию, участвуя в конкурсе. В летний период педагоги совместно с родителями воспитанников принимают активное участие в озеленении территории учреждения, оформляют цветочные клумбы, а дошкольники очень трепетно ухаживают, поливают, наблюдают за цветами. Большой популярностью среди воспитанников пользуются занятия в творческой студии «Волшебная живопись», где юные художники создают свои шедевры: плакаты в защиту природы, пейзажи родного края, поделки из природного и бросового материала и др.

Таким образом, важнейшим условием успешной работы по экологическому воспитанию является реализация комплексного подхода, создание среды, в которой взрослые личным примером демонстрируют детям правильное отношение к природе и активно, по мере своих возможностей, вместе с детьми участвуют в природоохранной деятельности.

В своей работе мы выделяем три направления экологического воспитания: познавательное (формирование системы экологических знаний), ценностно-эмоциональное (развитие сочувствия к живым существам, чувства удивления и восхищения природой) и практическое (участие в акциях, проектах, природоохранных мероприятиях). Такое сочетание позволяет вырастить информированных и неравнодушных граждан.

Работу по формированию экологической культуры мы ведем уже несколько лет, начиная с младшего дошкольного возраста. Тема экологического воспитания актуальна, поскольку именно в дошкольные годы закладывается то, как человек будет относиться к миру вокруг себя.

Работа ведется в соответствии с требованиями Федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования [3] и Федеральной образовательной программы дошкольного образования [4]. Опираемся на научные труды Е. Ф. Козиной [1] и С. Н. Николаевой [2], которые помогают нам глубже понять, как именно экологическое воспитание формирует личность детей, какие технологии эффективны.

Среди современных технологий экологического воспитания наиболее результативными мы считаем проектную деятельность, экологические акции, игры, опытно-экспериментальную работу и ведение «Календарей природы» с элементами моделирования. Данные технологии позволяют детям добывать информацию самостоятельно через пробы, наблюдения и рефлексию.

Вместе с детьми на постоянной основе участвуем в экологических акциях и проектах. Ежегодно принимаем участие в проекте «Зеленое золото Югры». Этот социально-экологический проект привлек внимание к проблеме сохранения хвойных деревьев от вырубки во время новогодних праздников. Проект направлен на решение экологической проблемы, и на формирование у детей и взрослых основ экологической культуры, бережного отношения к природе и понимания взаимосвязи человека и окружающей среды. Дети слушали рассказ о том, что одна елочка растет много-много лет, а срубить ее можно за несколько минут, рисовали плакаты «Сохраним елочку». Каждый ребенок принес из дома рисунок, и мы устроили выставку. Родители тоже не остались равнодушными – многие в тот год отказались от покупки живой ели. Для нас это было маленькой победой, но такой важной.

Еще одни акции, которые тронули сердца детей, это зоозащитные акции «сНежный пес», «Не бросай меня на даче», «Веснушка» и др. Они ориентированы на формирование культуры ответственного обращения с животными и снижение численности животных без владельцев. Мы вместе с детьми собирали корм для собак, оставшихся без крова. Дети с радостью приносили пакеты с кормом для животных. В группе мы читали рассказы о бездомных животных, смотрели добрые мультфильмы, обсуждали, почему так важно помогать. Собранный корм мы передали в приют, и нам потом прислали фотографию, как животные едят угощение.

Подобные зоозащитные акции мы стараемся проводить не эпизодически, а с подготовительным этапом. Перед акцией «Нежный пес» мы организовали цикл бесед «Кто такие бездомные животные?», «Почему нельзя обижать собак и кошек», «Как я могу помочь?». Дети рассматривали иллюстрации, составляли рассказы о своих домашних питомцах, учились отличать агрессию от страха у животных. Такая подготовка позволила избежать поверхностного отношения и сформировала у детей устойчивое представление об ответственности за животных.

Значимое место в работе по экологическому воспитанию занимает акция «Синичкина столовая». Мы с детьми мастерили кормушки из пластиковых бутылок, из коробок из-под сока, из фанеры. Каждый старался придумать что-то свое. Потом мы вышли на прогулку и развесили эти кормушки на деревьях вокруг детского сада. Дети наблюдали, как синички робко подлетают и клюют семечки. Дети вели дневник наблюдений, зарисовывали птиц, учились различать их. Мы каждый день пополняли кормушки, и даже в самые сильные морозы птицы знали, где их ждут. Эта акция научила детей ответственности и доброте.

Мы гордимся участием в региональном конкурсе елочной игрушки «Эконаряд для елки». Дети создавали елочные игрушки из вторсырья – из пластиковых бутылок, старых компакт-дисков, упаковочного картона, остатков тканей. Жюри оценивало креативность, новизну идеи и исполнение. Творческий подход принес нам почетное третье место. Сделанные игрушки мы потом повесили на живую елку, и они сверкали на солнце, напоминая всем, что любая игрушка может стать красивым украшением.

Конкурс «Эконаряд для елки» показал, что использование бросового материала для творчества имеет огромный воспитательный потенциал. Дети на собственном опыте убедились, что многие вещи, которые обычно выбрасывают (пластиковые бутылки, старые диски, коробки), могут обрести вторую жизнь. Совместное творчество детей и родителей в процессе создания игрушек укрепляет детско-родительские отношения и формирует общие экологические ценности семьи.

В нашей группе мы оформили Центр «Юные экологи». В нем собраны альбомы о природе, дидактические игры, шаблоны для рисования, плакаты, экологические сказки. Дети могут в любой момент подойти, взять лупу и рассматривать гербарий, или рассматривать книжку о жизни муравьев. Мы часто видим, как дети самостоятельно начинают играть в экологические игры или рисовать заступающие экологические знаки. Такой центр живет и меняется вместе с детьми – мы добавляем туда поделки, рисунки, результаты опытов.

Вместе с детьми мы разработали и реализовали экологические проекты. Самый первый – «В мире насекомых». Детям было интересно наблюдать за жуками и стрекозами на прогулке. Дети с лупой разглядывали каждую лапку и усик. Мы читали сказки о муравьях, рисовали бабочек, лепили кузнечиков из пластилина. Другой проект («Добрые крышечки») посвящен изучению влияния пластика на природу и сбору пластиковых крышек для переработки. Дети узнали, что пластик разлагается сотни лет, и, если просто выбросить крышечку, она будет лежать в земле очень долго. Дети с родителями приносили разноцветные крышечки, мы их сортировали, считали, делали из них мозаику. Затем отнесли в пункт приема вторсырья. Дети поняли, что они помогают планете.

Мы с детьми регулярно собираем макулатуру, батарейки и пластиковые крышечки, сдаем их в пункт сбора вторичного сырья. Дети приносят старые газеты и картонные коробки, а мы взвешиваем и записываем результат. За год у нас набирается несколько десятков килограммов макулатуры – это несколько спасенных деревьев.

Опыты – любимая часть наших занятий. Один из самых красивых – опыт «Соляная снежинка». Мы сделали снежинки из проволоки и опускали их в насыщенный соляной раствор, затем ждали. Через некоторое время на проволоке вырастали сверкающие кристаллы, словно настоящие морозные узоры.

Регулярно проводим для детей экологические игры. Для систематизации игр мы создали альбом. В нем собраны любимые игры детей «Кто где живет?», «С какого дерева лист?», «Чей след?», «Экологический светофор», «Хорошо – плохо».

Важным событием для наших воспитанников стала экскурсия в эколого-биологический центр. Дети смогли увидеть разнообразие флоры и фауны родного края, поучаствовать в интерактивных занятиях, познакомиться с редкими растениями и животными, занесенными в Красную книгу.

Значимым направлением нашей работы стало распространение экологических практик среди педагогического сообщества. Проведен мастер-класс для педагогов детского сада «Новогодняя елочка», цель которого – показать коллегам, как из бросового и природного материалов можно создать праздничную атрибутику, не нанося вреда природе. Педагоги узнали о проблеме массовой вырубке хвойных деревьев перед Новым годом и своими руками изготовили елочки из шишек, фетра, вторичных материалов. Кроме того, мы приняли участие в конкурсе среди педагогов детского сада

на лучшую экологическую игру своими руками и заняли 1 место с игрой «Сортируем мусор». В этой игре дети и взрослые учатся правильно распределять отходы (пластик, бумага, стекло, металл, органические отходы) по разным контейнерам. Игровая форма позволяет доступно и увлекательно сформировать у дошкольников привычку к раздельному сбору мусора.

Родители активно участвуют в нашей работе по формированию экологической культуры у детей. Например, участвуют в ежегодном конкурсе «Осенние поделки» из природного материала. Каждый год мы видим замечательные поделки, которые совместно изготавливают дети и родители (домики из веток, ежиков из шишек, пауков из желудей). Дети не раз занимали призовые места в конкурсах.

С родителями мы проводим просветительскую работу. Провели мастер-классы «Что можно сделать из пакетов», «Сказки своими руками». Взрослые вместе с детьми изготавливали пальчиковых кукол-животных. Родители потом рассказывали, что теперь дома каждый вечер маленький театр, где разыгрываются сказки о природе. Экологические темы вошли в семьи наших воспитанников, и это самая большая награда для нас.

Вся рассмотренная работа ведется нами в системе на протяжении нескольких лет. Благодаря участию в акциях, проектах, творческих конкурсах у детей сформированы основы экологической культуры. Дети знают о природе родного края, о проблемах сохранения хвойных лесов, о необходимости переработки отходов, о помощи птицам и бездомным животным. Они умеют наблюдать, делать выводы, бережно относиться к природе.

Обобщая опыт экологического воспитания детей дошкольного возраста, считаю полезным предложить коллегам следующие методические рекомендации, которые помогут выстроить системную и результативную работу.

Экологическое воспитание должно быть непрерывным и цикличным. Не стоит ограничиваться отдельными тематическими неделями или разовыми акциями. Эффективнее всего встроить экологическое содержание во все режимные моменты. Например, каждый день можно отмечать погоду в календаре природы, один раз в неделю проводить «Час добрых дел» (подсыпать корм в кормушки, поливать комнатные растения, собирать мусор на участке), а сезонные изменения фиксировать с помощью зарисовок и фотографий (к примеру, то же дерево осенью, зимой и весной).

Используйте «правило трех шагов» в любой экологической акции или проекте. Первый – подготовка (беседа, чтение, просмотр видео, создание проблемной ситуации). Второй – практическое действие (рисование плаката, сбор корма, изготовление кормушки, сортировка мусора). Третий – рефлексия и закрепление (обсуждение результатов, выставка, дневник наблюдений, рассказ родителям или другой группе).

Включите экологический компонент в развивающую предметно-пространственную среду группы. Помимо центра природы и календаря наблюдений, рекомендую создать «Экологический светофор» (красный – нельзя, желтый – осторожно, зеленый – можно), «Почтовый ящик для экологических вопросов» (дети бросают туда рисунки с вопросами, а раз в неделю вы совместно отвечаете). Также полезен «Уголок экспериментирования» с простыми опытами (фильтрация воды, выращивание растений из семян).

Учите детей видеть причинно-следственные связи. Достичь этого можно благодаря беседам с детьми.

Фиксируйте и транслируйте результаты. Можно оформлять стенды для родителей, участвовать в районных и городских экологических конкурсах – все это мотивирует детей. Дети гордятся, когда их работу видят другие. Кроме того, публичное представление результатов развивает речь и укрепляет уверенность в себе. Рекомендуем раз в год проводить «Экологический отчет» в форме праздника или игры, где дети показывают, чему научились, и получают элементарные значки («Юный эколог», «Защитник птиц»).

Формирование экологической культуры у детей дошкольного возраста – это целенаправленная, системная работа с применением современных образовательных технологий, активным участием семей. Опыт нашей группы подтверждает, что даже небольшие, но регулярные дела при системном подходе и эмоциональном включении детей приводят к значимым изменениям в сознании и поведении.

Список литературы:

1. Козина, Е. Ф. Теория и методика экологического воспитания дошкольников. – М. : Юрайт, 2022. – 454 с.
2. Николаева, С. Н. Система экологического воспитания дошкольников. – М. : ИНФРА-М, 2019. – 255 с.
3. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования (утв. Приказом Министерства образования и науки РФ от 17.10.2013 № 1155) // Российская газета. – 2013. – № 265.
4. Федеральная образовательная программа дошкольного образования. – М. : Сфера, 2023. – 224 с.

Резниченко Нина Александровна,
магистрант,
Сургутский государственный педагогический университет
г. Сургут
e-mail: avazova-nina@mail.ru

Научный руководитель:
Лашкова Лия Луттовна,
доктор педагогических наук, профессор
Сургутский государственный педагогический университет
г. Сургут
e-mail: lashkovall@mail.ru

Организационно-управленческие условия организации маркетинговой деятельности в детском саду

Аннотация. В статье анализируются организационно-управленческие условия организации маркетинговой деятельности в муниципальной дошкольной образовательной организации на примере МБДОУ № 28 «Калинка» г. Сургут. На основе комплекса эмпирических методов выявлены нормативно-правовые, управленческие, кадровые, информационные и коммуникативные условия маркетинга образовательных услуг. Проведены анкетирование родителей, сегментация целевой аудитории и SWOT и PEST-анализы. Дана оценка применяемым инструментам продвижения - как цифровым (сайт, социальные сети, картографические сервисы), так и офлайн-мероприятиям. Сформулированы практические рекомендации по совершенствованию маркетинговой деятельности как фактора повышения конкурентоспособности ДОО.

Ключевые слова: дошкольная образовательная организация, маркетинг образовательных услуг, конкурентоспособность ДОО, организационно-управленческие условия, SWOT-анализ, цифровое продвижение, взаимодействие с родителями, сегментация аудитории.

В современных условиях усиления конкуренции на рынке дошкольных образовательных услуг и демографических колебаний проблема обеспечения конкурентоспособности дошкольных образовательных организаций (ДОО) приобретает особую управленческую значимость. Конкурентоспособность ДОО определяется не только качеством образовательного процесса, но и эффективностью маркетинговой деятельности, направленной на изучение потребностей родителей, формирование положительного имиджа и продвижение образовательных услуг. При этом маркетинговая деятельность рассматривается нами как целенаправленный комплекс управленческих действий по продвижению образовательных услуг на рынке, ориентированный на долгосрочное устойчивое конкурентное преимущество организации [1, 4, 9].

Цель статьи – проанализировать организационно-управленческие условия маркетинговой деятельности в МБДОУ № 28 «Калинка» г. Сургут и сформулировать рекомендации по их совершенствованию как фактора повышения конкурентоспособности дошкольной образовательной организации.

В ходе исследования применялся комплекс взаимодополняющих методов: анализ нормативно-правовых и локальных актов ДОО (устав, программа развития, локальные положения); анкетирование законных представителей воспитанников ($n = 138$); наблюдение; анализ официального сайта, социальных сетей и информационных ресурсов ДОО; SWOT и PEST-анализы; методы количественной и качественной обработки данных.

Анализ организационно-управленческих условий маркетинговой деятельности позволил выявить их характеристики по пяти ключевым направлениям.

Нормативно-правовые условия. Маркетинговая деятельность в МБДОУ № 28 «Калинка» осуществляется в рамках действующего законодательства Российской Федерации и отражена фрагментарно в отдельных управленческих документах. Вместе с тем в учреждении отсутствует специализированный локальный акт, системно регламентирующий цели, задачи, направления и механизмы маркетинговой деятельности, что снижает её управляемость и стратегическую направленность [2, 7].

Управленческие условия. Система управления ДОО ориентирована на решение стратегических и оперативных задач развития организации. Маркетинговые функции распределены между руководителем и членами административной команды, однако не носят системного характера. Отсутствие структурированного распределения ответственности за маркетинговую деятельность затрудняет планирование, мониторинг и оценку её результативности.

Кадровые условия. Педагогический коллектив характеризуется достаточным уровнем профессиональной подготовки и заинтересованностью в развитии организации. В то же время результаты анкетирования свидетельствуют о неоднородном уровне маркетинговой компетентности педагогов и управленцев, что указывает на необходимость целенаправленного повышения квалификации в области маркетинга образовательных услуг [5, 8].

Информационные и ресурсные условия. В ДОО используются различные информационные каналы: официальный сайт, социальные сети («ВКонтакте»), информационные стенды. Информация об образовательной деятельности представлена в доступной форме и регулярно обновляется. Однако аналитическая составляющая маркетинга – систематический сбор и анализ обратной связи, мониторинг удовлетворённости потребителей – реализуется эпизодически и не встроена в управленческий цикл [3, 6].

Взаимодействие с родителями и социальными партнёрами. Взаимодействие с семьями воспитанников строится на принципах открытости и партнёрства. Данные формы взаимодействия обладают значительным маркетинговым потенциалом, однако используются преимущественно в информационно-коммуникативных целях и в меньшей степени – для позиционирования и продвижения образовательных услуг ДОО.

Анкетирование 138 родителей позволило оценить уровень конкурентоспособности ДОО по ключевым факторам. Общий уровень конкурентоспособности оценивается преимущественно как высокий: 28% родителей отметили высокий уровень конкурентоспособности организации, 62% – средний и лишь 10% – низкий. Это свидетельствует о положительном восприятии учреждения и наличии устойчивых конкурентных преимуществ.

Наиболее высокие показатели зафиксированы по фактору профессионализма педагогических кадров: 74% родителей дали высокую оценку, что подтверждает значимость кадрового потенциала как основного ресурса конкурентоспособности ДОО. Наиболее проблемной зоной является взаимодействие с родителями и уровень их удовлетворённости: лишь 11% дали высокую оценку, тогда как 34% – низкую. Это свидетельствует о необходимости совершенствования коммуникационной политики учреждения.

Распределение уровней выраженности факторов конкурентоспособности ДОО представлено в таблице 1.

Таблица 1

Уровни выраженности факторов конкурентоспособности МБДОУ № 28 «Калинка»

Фактор конкурентоспособности	Низкий уровень	Средний уровень	Высокий уровень
Общее восприятие конкурентоспособности	10 %	62 %	28 %
Качество образовательных услуг	8 %	68 %	24 %
Профессионализм педагогических кадров	5 %	21 %	74 %
Условия и имидж ДОО	10 %	59 %	31 %
Взаимодействие и удовлетворённость родителей	34 %	55 %	11 %

Для повышения эффективности маркетинговых коммуникаций была проведена сегментация родительской аудитории, позволяющая определить основные группы родителей, их потребности и предпочтительные форматы контента. Результаты сегментации представлены в таблице 2.

Сегментация родительской аудитории МБДОУ № 28 «Калинка»

Сегмент аудитории	Характеристика	Потребности	Тип контента
Активные родители	Регулярно участвуют в жизни детского сада	Информация о мероприятиях	Фото, видео, репортажи
Пассивные наблюдатели	Читают публикации, но редко реагируют	Наглядная информация о жизни ДОО	Фото, сторис
Информационно ориентированные родители	Интересуются развитием ребёнка	Советы специалистов	Карточки, статьи
Будущие родители	Выбирают детский сад	Информация о преимуществах ДОО	Имиджевые публикации
Социально активные родители	Делятся публикациями	Участие в мероприятиях	Конкурсы, опросы

Значительную часть аудитории социальных сетей ДОО составляют так называемые «пассивные наблюдатели» – пользователи, которые редко взаимодействуют с публикациями, но регулярно их просматривают. Использование данной матрицы позволяет адаптировать содержание публикаций к особенностям поведения аудитории, повысить уровень вовлечённости родителей и усилить имиджевую составляющую маркетинговой деятельности ДОО [10, 11].

Данный вид оценки включает элементы PEST-анализа, позволяющие проанализировать все составляющие внешней среды по группам экономических, политических, социальных и технологических факторов, что делает анализ более полным. Результаты PEST-анализа позволяют констатировать, что внешняя среда функционирования МБДОУ № 28 «Калинка» характеризуется сочетанием нормативной регламентированности, экономической конкуренции, возрастающих социальных запросов и технологической трансформации.

В этих условиях маркетинг образовательных услуг выступает инструментом, обеспечивающим адаптацию дошкольной образовательной организации к внешним изменениям и повышение ее конкурентоспособности за счет формирования устойчивых конкурентных преимуществ, ориентированных на потребности целевой аудитории.

Для определения основных направлений маркетинговой стратегии проведён SWOT-анализ, позволяющий учесть факторы как внешней, так и внутренней среды организации. Результаты анализа представлены в таблице 3.

Таблица 3

SWOT-анализ маркетинговой деятельности МБДОУ № 28 «Калинка»

(S) Сильные стороны	(W) Слабые стороны
• высокий уровень профессионализма педагогических кадров, подтверждённый результатами анкетирования родителей; • стабильно высокое качество образовательных услуг, соответствующее требованиям ФГОС ДО; • положительная репутация детского сада среди родителей и в муниципальной образовательной среде; • безопасные и в целом комфортные условия пребывания детей; • достаточный уровень доверия родителей к педагогам и администрации ДОО; • опыт реализации образовательных программ и участия в муниципальных мероприятиях.	• отсутствие системной маркетинговой стратегии развития ДОО; • недостаточная регламентация маркетинговой деятельности в локальных нормативных актах; • ограниченное использование аналитических инструментов маркетинга; • недостаточная активность в использовании современных цифровых каналов коммуникации; • неравномерный уровень маркетинговой компетентности управленческой команды и педагогов; • недостаточная вовлечённость родителей в процессы обратной связи.

(О) Возможности	(Т) Угрозы
• расширение маркетинговой деятельности как инструмента повышения конкурентоспособности ДОО; • использование цифровых платформ и социальных сетей для продвижения имиджа детского сада; • повышение квалификации педагогов и управленцев в области маркетинга образовательных услуг; • развитие партнёрских отношений с семьями воспитанников и социальными партнёрами; • участие в муниципальных и региональных проектах, конкурсах; • рост запроса родителей на качественные и вариативные образовательные услуги.	• усиление конкуренции со стороны других муниципальных и частных дошкольных образовательных организаций; • изменения в нормативно-правовом регулировании системы дошкольного образования; • демографические колебания, влияющие на наполняемость групп; • рост ожиданий родителей при ограниченных ресурсных возможностях ДОО; • кадровые риски (текучесть кадров, профессиональное выгорание); • недостаточная готовность части родителей к активному партнёрскому взаимодействию.

Проведённый SWOT-анализ подтвердил, что МБДОУ № 28 «Калинка» г. Сургут обладает значительным потенциалом конкурентоспособности, основанным прежде всего на качестве образовательных услуг и профессионализме педагогических кадров. Реализуемая стратегия развития по ряду характеристик соответствует коммутантной (приспособительной) стратегии, которая проявляется в адаптивности управленческих решений и гибкости реагирования на изменения внешней среды [12; 13].

В период с 2023 по 2025 год в МБДОУ № 28 «Калинка» последовательно внедрялись различные инструменты маркетингового продвижения. С декабря 2023 года учреждение было представлено на сервисе Яндекс.Карты, что обеспечивает базовую доступность информации для потенциальных потребителей образовательных услуг. С марта 2024 года проведена реорганизация официального сайта и оформлены страницы в социальной сети «ВКонтакте». В 2024 году был осуществлён запуск таргетированной рекламы, велось продвижение через Яндекс.Карты и публикация материалов на портале МААМ.ру. Применение указанных инструментов обеспечило стабильный приток новых воспитанников: в среднем 1-2 ребёнка ежемесячно обращались к услугам детского сада [2, с. 14].

Сравнительный анализ эффективности применяемых инструментов показал, что наиболее развитым механизмом продвижения образовательных услуг является система офлайн-коммуникаций, включающая проведение праздничных мероприятий, выставок детского творчества, мастер-классов для родителей и участие в городских конкурсах. Именно офлайн-мероприятия и активное ведение социальных сетей признаны наиболее результативными методами продвижения при оптимальном соотношении затрат и эффективности.

Вместе с тем потенциал инструментов цифрового маркетинга реализован не в полной мере. В частности, ограниченно используются возможности поискового продвижения (Яндекс.Директ), а интерактивные форматы взаимодействия в социальных сетях – опросы, обсуждения, онлайн-мероприятия – применяются недостаточно систематично [3, с. 89; 6].

Проведённое исследование позволило выявить следующие проблемные зоны в маркетинговой деятельности МБДОУ № 28 «Калинка» г. Сургут: отсутствие целостной маркетинговой стратегии развития ДОО; недостаточная регламентация маркетинговых функций в системе управления; потребность в повышении уровня маркетинговой компетентности управленческой команды и педагогов; ограниченное использование аналитических инструментов маркетинга.

Для повышения конкурентоспособности ДОО рекомендуется:

1. Внедрить регулярный мониторинг удовлетворённости родителей и систематический анализ конкурентной среды, включив их в управленческий цикл.
2. Включить в программу повышения квалификации педагогов и управленцев модули по маркетингу образовательных услуг, интернет-продвижению и работе с целевой аудиторией.
3. Усилить интеграцию онлайн- и офлайн-инструментов продвижения: документировать проводимые мероприятия и публиковать их на всех цифровых площадках учреждения.
4. Использовать результаты сегментации родительской аудитории при планировании контент-политики в социальных сетях и на сайте.
5. Развивать систему цифрового продвижения посредством более активного использования возможностей Яндекс.Карты и инструментов поисковой рекламы.

Таким образом, в МБДОУ № 28 «Калинка» г. Сургут сформированы базовые организационно-управленческие условия для реализации маркетинговой деятельности. Дошкольная образовательная организация обладает реальными конкурентными преимуществами, связанными с профессионализмом педагогического коллектива и качеством образовательных услуг. Вместе с тем выявленные проблемные зоны обосновывают необходимость разработки и внедрения системной маркетинговой стратегии как управленческого инструмента устойчивого развития. Реализация предложенных рекомендаций позволит систематизировать маркетинговую деятельность и существенно повысить конкурентоспособность учреждения на рынке дошкольных образовательных услуг г. Сургута.

Список литературы:

1. Болдырева, Т. С. Конкурентные преимущества дошкольных образовательных организаций в условиях реализации ФГОС ДО / Т.С. Болдырева [и др.]. – М. : Перспектива, 2022. – 184 с.
2. Гончарова, М. Н. Динамика рынка образовательных услуг в регионах России / М. Н. Гончарова, А. В. Сидорова. – СПб. : Изд-во СПбГУ, 2021. – 212 с.
3. Захарченя, Н. Ф. Конкурентоспособность дошкольного образования: факторы и механизмы / Н. Ф. Захарченя. – Минск : БГУ, 2020. – 156 с.
4. Котлер, Ф. Маркетинг. Менеджмент / Ф. Котлер, К. Л. Келлер. – 15-е изд. – СПб. : Питер, 2022. – 816 с.
5. Матвеева, В. Г. Стратегическое планирование в дошкольном образовании / В. Г. Матвеева. – М. : ФЛИНТА, 2021. – 198 с.
6. Мирошникова, О. С. Маркетинг образовательных услуг в условиях конкуренции / О.С. Мирошникова. – Екатеринбург : УрФУ, 2022. – 134 с.
7. Непрокина, И. В. Стратегии развития образовательных учреждений / И. В. Непрокина. – М. : Изд-во МГУ, 2019. – 245 с.
8. Панасюк, А. Ю. Конкурентоспособность образовательных организаций: теория и практика / А. Ю. Панасюк. – М. : Экономика, 2023. – 312 с.
9. Панкрухин, А. П. Маркетинг образовательных услуг / А. П. Панкрухин. – М. : Интерпресс, 2021. – 368 с.
10. Сигарева Е. Н. PR-технологии в управлении репутацией ДОУ / Е. Н. Сигарева. – Ростов н/Д : Изд-во РГПУ, 2022. – 112 с.
11. Ушакова З. Г. Оценка качества дошкольного образования и конкурентоспособность учреждений / З. Г. Ушакова, Н. Э. Юнкова. – М. : Просвещение, 2020. – 189 с.
12. Фролова Н.В. Образовательная услуга в дошкольном образовании: сущность и содержание / Н. В. Фролова. – М. : Изд-во РГСУ, 2021. – 145 с.
13. Ченцов, А. О. Образовательный продукт в системе маркетинга образовательных услуг / А. О. Ченцов. – СПб. : Изд-во Политехн. ун-та, 2022. – 167 с.
14. Яковлева Е. В. Маркетинговый подход к управлению дошкольной образовательной организацией / Е. В. Яковлева. – М. : ФЛИНТА, 2023. – 224 с.

Сенсорное развитие детей раннего возраста через дидактические игры

Аннотация. В статье рассматривается проблема сенсорного развития детей раннего возраста. Автор раскрывает понятие «сенсорное развитие» и эффективные средства, методы и приемы работы с детьми раннего возраста. Данная работа полезна педагогам, работающим с детьми раннего возраста, а также студентам.

Ключевые слова: сенсорное развитие, дидактическая игра.

«Без игры нет, и не может быть полноценного умственного развития. Игра – это огромное светлое окно, через которое в духовный мир ребёнка вливается живительный поток представлений, понятий. Игра – это искра, зажигающая огонёк пытливости и любознательности».

Василий Александрович Сухомлинский.

Многие родители малышей до 3-х лет сходятся во мнении, что чем раньше начать всесторонние занятия с ребёнком, тем быстрее он развивается. Тем не менее, далеко не все знают, что же подразумевает под собой раннее развитие детей и путают его с ранним обучением. Взрослые стремятся уже в раннем возрасте познакомить малыша с буквами и цифрами, научить их читать и считать, начать изучение иностранного языка и другое. Здесь важно отметить, что в раннем возрасте мы должны работать над сенсорным развитием ребёнка, так как именно в этом возрасте у ребёнка формируется восприятие и представления о внешних свойствах предметов и явлений окружающего мира: форме, цвете, величине, положении в пространстве, запахе, вкусе и другое. Оно составляет фундамент познавательного развития, так как с восприятия предметов и явлений начинается познание, а все другие формы познания (запоминание, мышление, воображение) строятся на его основе.

Именно поэтому так важно, чтобы сенсорное развитие планомерно и систематически включалось во все моменты жизни ребёнка раннего возраста, прежде всего в процессы познания окружающей жизни: предметов, их свойств и качеств.

Таким образом, вопрос сенсорного развития детей раннего возраста является первостепенной, имеет огромное значение в развитии ребёнка и требует пристального внимания со стороны педагогов и родителей.

«Что такое сенсорное развитие?»

Работой по изучению вопроса сенсорного развития детей раннего возраста занимались и занимаются исследователи и педагоги-практики. Многие выдающиеся деятели дошкольной педагогики, такие, как О. Декроли, М. Монтессори, Е. И. Тихеева, Ф. Фребель, Ш. А. Абдуллаева, С. Л. Новоселова, Э. Г. Пилюгина, А. М. Фонарев, Л. А. Венгер, А. В. Запорожец, А. П. Усова, В. Н. Аванесов, К. Л. Печора и др. обозначали особую значимость своевременного сенсорного развития детей раннего возраста через разнообразные игры и упражнения, направленные на совершенствование зрения, слуха, осязания.

По мнению автора Елены Альбиновны Янушко, сенсорное развитие ребёнка – это развитие его восприятия и формирование представлений о свойствах предметов и различных явлениях окружающего мира.

По методу Марии Монтессори сенсорное развитие детей раннего возраста – это фундаментальный и структурированный подход, который заключается в организации самостоятельного познания ребёнком окружающего мира через его органы чувств (зрение, слух, осязание, обоняние и вкус) в специально подготовленной среде.

Ксения Люциановна Печора считает, что сенсорное развитие детей раннего возраста – это прежде всего диагностически-ориентированный подход, она разработала диагностические карты по месяцам для детей раннего возраста.

Если Мария Монтессори делает акцент на подготовленной среде, где ребёнок учится сам, а Елена Альбиновна Янушко даёт готовые конспекты занятий, то Ксения Люциановна Печора предлагает, прежде всего, систему контроля и диагностики. Её подход отвечает на вопрос: «Соответствует ли развитие ребёнка его возрасту? Если нет, то через какие конкретные игры и упражнения это можно исправить?».

Нам, как педагогам дошкольного образования, работающими с детьми раннего возраста, известно, что основной формой и содержанием организации жизни детей является игра. Игра – самая любимая и естественная деятельность дошкольников. Прежде всего, детям нужно предоставить как можно больше разнообразных игр. Нужно предлагать и позволять малышу использовать самые разнообразные предметы и материалы, разрешать ребенку экспериментировать с ними, а также специально организовать развивающие ситуации.

Здесь важно отметить значение дидактических игр, так как именно в них одновременно присутствуют два начала: обучающая, которую преследует взрослый и игровая, ради которой действует ребенок. Важно, чтобы эти две цели дополняли друг друга.

Моя задача, как педагога – правильно подобрать нужный материал, организовать действия ребенка с ним. Более активную позицию занимает взрослый при проведении упражнений с новым, неизвестным детям материалом. Педагогу необходимо познакомить детей с материалом, назвать свойства предмета (величина, форма, цвет), раскрыть способ действия, сформулировать задачу и правила использования. В качестве дидактических материалов можно использовать и наборы игрушек, предметов, т.к. в раннем возрасте ведущим является предметная деятельность.

Различные способы действий ребенка с предметами:

Хаотические действия – ребенок действует с предметом независимо от его функции – стучит, хватает и бросает, тянет в рот и т.п. Такие действия присущи в норме младенцам, а в случае особенного развития могут присутствовать у детей дошкольного возраста с нарушениями интеллекта, зрения и слуха, у аутичных детей.

Метод проб и ошибок – ребенок осуществляет в ходе исследования предмета большое число проб, фиксируя правильные действия и отбрасывая ошибочные варианты. Метод проб является практической ориентировкой. Например, вставляя фигурку в углубление такой же формы (доска Сегена), ребенок пытается по очереди вставить ее в каждое из углублений, пока не найдет правильное.

Практическое примеривание – ребенок сравнивает свойства предметов при непосредственной их близости и действует в соответствии с результатами примеривания. Например, при работе с доской Сегена, прикладывает поочередно фигурку к углублениям, не пытаясь вкладывать, пока не подберет подходящее.

Зрительное соотнесение – ребенок сравнивает свойства предметов на расстоянии при помощи зрения. Например, при работе с доской Сегена, он смотрит на фигурку, затем ищет глазами такое же углубление и вставляет фигурку сразу; подобным образом ребенок может найти глазами и показать подходящее углубление для каждой фигурки.

Таким образом, исходя из вышеуказанного, можно сделать вывод о том, что в дидактической игре создаются условия, при которых каждый ребенок может самостоятельно действовать в определенной ситуации и с определенными предметами, приобретая собственный сенсорный опыт.

В своей работе по сенсорному развитию у детей раннего возраста я выделила эффективные организационно-педагогические условия: во-первых, это разработка комплекса дидактических игр, соответствующих по цели сенсорному развитию детей раннего возраста с постепенным переходом от простого к сложному; во-вторых, обогащение развивающей предметно-пространственной среды в группе разнообразными пособиями, стимулирующими самостоятельное применение полученных представлений; в-третьих, повышение уровня компетентности педагогов в области сенсорного развития детей.

При организации дидактических игр необходимо:

- сочетание умственной задачи с активными действиями;
- элементы загадочности (дети, давайте посмотрим, что в этой коробке).

В своей работе я выбираю такой дидактический материал (куклу, игрушку), который дети могут обследовать и действовать с ним. При проведении дидактической игры с малышами объясняю правила по ходу игры. Большую требовательность нужно предъявлять к своим жестам, мимике. Маленький ребенок чутко реагирует на выражение глаз, мимику, улыбку. При объяснении правил игры обращаю свой взгляд, то на одного, то на другого играющего, чтобы каждому казалось, что именно ему рассказывают об игре. Чтобы игра проходила успешнее, я готовлю детей к игре: обязательно до игры знакомя их с предметами, которые будут использованы, их свойствам, изображения на картинках. Если в игре используются стихотворения, потешки, выразительно читаю их наизусть. Подводя итог, отмечаю только положительное поведение и действия детей во время проведения дидактической игры.

Учитываю индивидуальные и возрастные особенности детей раннего возраста при проведении дидактических игр. Постоянно помню, что в раннем возрасте внимание малыша в основном непроизвольное, поэтому обучение провожу преимущественно в игровой форме, так, чтобы вызвать у детей интерес к поставленной задаче, обязательно создаю при этом положительный эмоциональный фон.

В своей работе с детьми по сенсорному развитию у детей раннего возраста я использую следующие виды дидактических игр по игровому действию:

1. Дидактические игры на изучение цвета.
2. Дидактические игры на изучение формы.
3. Дидактические игры на изучение величины.
4. Дидактические игры на изучение целостного образа предмета.

Игры могут быть включены практически в любую образовательную деятельность.

Обобщение изученных источников помогло мне составить перспективный план дидактических игр для сенсорного развития детей раннего возраста, подборку игрушек и материалов.

В соответствии с ФГОС ДО сенсорное развитие у детей раннего возраста наиболее успешно прослеживается в различных образовательных областях:

1. Социально-коммуникативное развитие происходит через развитие общения и взаимодействия ребенка с взрослым и сверстниками через дидактические игры.
2. Познавательное развитие происходит через формирование первичных сенсорных представлений об эталонах цвета, формы, величины, вкусе, звучании, количестве, части и целом.
3. Речевое развитие – через обогащение активного словаря. Малые фольклорные жанры дают образцы ритмичной речи, знакомят детей с красочностью и образностью родного языка. Потешки, песенки, прибаутки воспитывают у детей дружелюбие, доброжелательность, чувство сопереживания, помогают в формировании культурно-гигиенических навыков и навыков самообслуживания.
4. Художественно-эстетическое развитие – развитие сенсорного восприятия.
5. Физическое развитие – через развитие мелкой моторики обеих рук.

Таким образом, можно сделать вывод, что именно ранний возраст чрезвычайно важен для развития сенсорного развития ребенка.

В результате систематической работы по сенсорному развитию детей раннего возраста у них формируются умения и навыки: дети успешно выделяют и учитывают цвет, форму, величину, фактуру и другие признаки предметов и явлений при выполнении ряда практических действий. Группируют в соответствии с образцом предметы по цвету, форме, величине и другим свойствам при выборе из четырех разновидностей. Соотносят разнородные предметы по цвету, форме, величине, фактуре при выборе из четырех разновидностей (либо четыре разновидности цвета, либо четыре разновидности формы и т. п.).

Итак, сенсорное развитие детей раннего возраста происходит через дидактические игры, ребенок учится осязанию, усваивает все сенсорные эталоны, учится сопоставлять, сравнивать, устанавливать закономерности, принимать самостоятельное решение; развивается любознательность, целенаправленность и, таким образом, ребенок познает мир.

Играйте со своими малышами!

Список литературы:

1. Венгер, Л. А. Дидактические игры и упражнения по сенсорному воспитанию дошкольников: кн. для воспитателей детского сада / Л. А. Венгер. – М., 2004. – С. 109-111.
2. Воспитание и развитие детей раннего возраста: Пособие для воспитателя дет.сада / В. В. Гербова, Р. Г. Казакова, И. М. Кононова и др. / Под ред. Г. М. Ляминой. – М. : Просвещение, 2000. – 224 с.
3. Кирпичникова, Н. А. Развиваем сенсорику и мелкую моторику / Н. А. Кирпичникова // Дошкольное воспитание. – 2005. – № 2. – 36 с.
4. Козлова, С. А., Куликова, Т. А. Дошкольная педагогика / С. А. Козлова, Т. А. Куликова. – М. : Академия, 2004. – С. 37 ; С. 416-419.
5. Метиева, Л. А., Удалова, Э. Я Развитие сенсорной среды детей / Л. А. Метиева, Э. Я. Удалова. – М. : Просвещение, 2007. – С. 5-6.
6. Печора, К. Л. Развитие и воспитание детей раннего и дошкольного возраста / К. Л. Печора. – М., 2004. – 144 с.
7. Пилюгина, Э. Г. Игры – занятия с малышом от рождения до трех лет / Э. Г. Пилюгина. – М. : Мозаика - синтез, 2009. – 120 с.
8. Янушко, Е. А. Сенсорное развитие детей раннего возраста 1-3 года / Е. А. Янушко. – М. : Издательство ВЛАДОС, 2019. – 351с.

Тишкина Александра Юрьевна,
студент факультета среднего профессионального образования
Мордовский государственный педагогический
университет имени М.Е. Евсевьева
г. Саранск
e-mail: aleksaskatisina@gmail.com

Шишова Софья Александровна,
студент факультета среднего профессионального образования
Мордовский государственный педагогический
университет имени М.Е. Евсевьева
г. Саранск
e-mail: sofasirshova29@gmail.com

Научный руководитель:
Долинова Евгения Валерьевна,
преподаватель факультета среднего профессионального образования
Мордовский государственный педагогический
университет имени М.Е. Евсевьева
г. Саранск
e-mail: zhenya.vergasova@mail.ru

Семейные творческие мастерские как эффективное средство формирования ценностного отношения к культурному наследию родного края у детей старшего дошкольного возраста

Аннотация. В статье рассматривается роль семейных творческих мастерских в развитии творческих способностей и воспитании патриотизма в период дошкольного детства. Представлен теоретический анализ возможностей взаимодействия семьи и дошкольной образовательной организации, определен его педагогический потенциал в формировании ценностного отношения к культурному наследию родного края у детей старшего дошкольного возраста.

Ключевые слова: ценностное отношение, культурное наследие родного края, старший дошкольный возраст.

Самобытность каждого народа отражается в его творческом потенциале, отраженном в материальной и духовной культуре. Большинство современных людей поверхностно знакомо с народной культурой. Поэтому актуально восстановить для детей и их родителей связь времен, вернуть утраченные традиции, ознакомить с народными ценностями. Для этого необходимо обратиться к истокам русской народной культуры, истории родного края, соприкоснуться с народным искусством. Для этого педагог должен создать условия для приобщения детей к русской народной культуре; повышать профессиональный уровень управления педагогическим процессом; формировать у детей целостное восприятие народной культуры; повышать уровень знаний родителей. Помочь этому может работа в творческих мастерских.

В качестве незаменимого и эффективного средства по формированию ценностного отношения к культурному наследию детей старшего дошкольного возраста, который является также одним из способов формирования представлений о традициях, быте, жизни и укладе своего народа, в практике дошкольных образовательных организаций активно создают и используют творческие мастерские. Особую актуальность приобретают семейные творческие мастерские. Взаимодействие с родителями в данном направлении является одним из эффективных условий формирования ценностного отношения к культурному наследию родного края. Так, народная мудрость поколений незаметно проникает в жизнь дошкольной образовательной организации. В семейных творческих мастерских создаются продукты культурного наследия родного края, а также изучаются традиции других народов.

Целью творческой мастерской является создание условий для реализации творческих способностей, развитие самостоятельности и познавательного интереса к предметному миру, культурному наследию у детей дошкольного возраста.

Воспитывая уникальность и индивидуальность каждого ребенка, дошкольные образовательные организации применяют технику реализации творческих мастерских. Эти группы создаются в соответствии с личными интересами и склонностями дошкольников, что позволяет каждому ребенку раскрыть свои таланты в определенной области, будь то живопись, литература, театр или музыка.

Задачей таких мастерских является не только предоставление полезного досуга, но и направление детских усилий на создание реального, осязаемого творческого продукта. «Работая в команде и делясь умениями, дети учатся воплощать в жизнь коллективные проекты, что способствует развитию навыков сотрудничества, чувства ответственности и удовлетворения от завершения начатого» [3, с. 73].

Для того чтобы творческая мастерская служила надежным мостом между ребенком и культурой родного края, необходимы следующие условия:

- построение взаимодействия на принципах последовательности: от этапа мотивации и постановки задачи до нахождения ее решения и последующей рефлексии участников;
- создание среды сотрудничества, в которой ребенок и педагог тесно взаимодействуют над многообразием краеведческих задач, что способствует глубокому пониманию и уважению местной культурной идентичности.

В художественном творчестве ребенок создает образы понятных ему игрушек, предметов и отражает в их раскраске свое видение мира.

Поэтому обращение к народной культуре своего края, знакомство с искусством становится традиционным средством духовно-нравственного развития старших дошкольников. Работа в творческой мастерской может осуществляться по следующему алгоритму: мотивация; обсуждение увиденного; совместное с детьми планирование предстоящей работы; распределение обязанностей по желанию детей, если работают в паре или в микрогруппе; совместная деятельность всех участников образовательного процесса (воспитателя, детей и родителей); анализ результатов деятельности.

Атмосфера, создаваемая при работе в мастерской, должна способствовать творческому саморазвитию личности ребенка и стимулировать его. При этом важно не только, что нового узнают дети старшего дошкольного возраста, но и какие чувства и эмоции при этом они испытывают.

Следовательно, от педагога требуется особое внимание к состоянию эмоциональной сферы детей. Немаловажным условием в данной ситуации служит то, что деятельность в творческой мастерской должна быть безоценочной, в которой недопустимы критические замечания в адрес любого участника, что создает условия эмоционального комфорта и творческой раскованности с реализацией принципов педагогики успеха. Творческие мастерские также могут быть использованы в различных направлениях краеведческого образования дошкольников, в том числе и в формировании ценностного отношения к культурному наследию родного края.

Особенно важны в данном направлении семейные творческие мастерские. Семейные творческие мастерские представляют собой мощный инструмент, позволяющий педагогам эффективно формировать у детей старшего дошкольного возраста ценностное отношение к культурному наследию родного края. Такие мастерские создают благоприятную среду, в которой дети, родители и педагоги совместно участвуют в творческих и познавательных мероприятиях, связанных с народной культурой.

В Федеральном государственном образовательном стандарте дошкольного образования систематично подчеркивается важность организации семейного воспитания и образования [5]. Одним из способов включения семей в образовательный процесс является проведение совместных творческих мастерских. В рамках таких занятий родители могут участвовать в обучающих мероприятиях вместе с детьми, совместно развивая их креативные способности и навыки.

Семейные творческие мастерские способствуют развитию творческого мышления, фантазии, воображения и художественных способностей детей. Важно, чтобы такие занятия проводились с учетом индивидуальных особенностей и интересов детей для полноценного раскрытия их творческого потенциала. «Партнерство семьи и дошкольной образовательной организации в проведении мастерских помогает создать благоприятную образовательную среду, способствующую гармоничному развитию ребенка» [1, с. 15].

Педагог играет решающую роль в успешном функционировании семейных творческих мастерских. Его основными задачами являются:

- создание среды, стимулирующей любознательность и интерес детей к культурному наследию родного края;
- разработка и реализация тематических мастер-классов, которые знакомят детей с разными видами народного творчества (вышивка, роспись, музыка, танцы);
- организация выставок и презентаций творческих работ детей и родителей, что позволяет детям гордиться своими достижениями и развивает чувство уважения к культурному наследию родного края.

Активное участие родителей является неотъемлемой частью семейных творческих мастерских. Педагог должен вовлекать родителей в процесс, информируя их о целях и содержании мастерских, создавая благоприятные условия для совместного творчества.

Сотрудничество с родителями способствует достижению следующих целей:

- повышение уровня знаний родителей о народной культуре и ее ценности;
- поддержка родителей в процессе приобщения детей к культурному наследию родного края;
- укрепление взаимоотношений между педагогами, родителями и детьми, основанных на общих интересах и совместной деятельности.

Семейные творческие мастерские способствуют формированию у детей старшего дошкольного возраста ценностного отношения к культурному наследию родного края благодаря личному опыту, где:

- дети непосредственно участвуют в творческих процессах и испытывают радость и гордость от своих достижений, познавательной деятельности;
- мастер-классы и выставки предоставляют детям богатую информацию о различных аспектах народной культуры, эмоциональному восприятию;
- творческие занятия в атмосфере сотрудничества и взаимопонимания вызывают у детей положительные эмоции и ассоциации с культурным наследием.

Семейные творческие мастерские в дошкольных образовательных организациях с целью формирования ценностного отношения к культурному наследию родного края создаются на основе национальных ремесел, праздников, декоративно-прикладного искусства. При этом педагог применяет разнообразные средства, методы и формы работы. Так, например, в дошкольных образовательных организациях республики Мордовия, создаются семейные творческие мастерские по ознакомлению с национальными ремеслами [2] (например, творческая мастерская «По тропе предков», где детей и родителей, используя опыт старшего поколения, знакомят с валянием валенок, производимых в селе Урусово, с деревянными игрушками и резьбой по дереву, производимых в селе Подлесная Тавла). При этом педагоги широко используют проектную деятельность по данному направлению, создают совместные мини-проекты, организуют мастер-классы, приглашают на совместные встречи с родителями и детьми представителей ремесел, работников музеев и прочее.

Так, семейные творческие мастерские представляют собой эффективный подход к формированию ценностного отношения к культурному наследию родного края у детей старшего дошкольного возраста. Педагоги играют ключевую роль в создании и реализации этих мастерских, активно взаимодействуя с родителями и обеспечивая детям богатую и увлекательную среду для погружения в мир народной культуры.

Список литературы:

1. Аксененко, С. В., Русанова, О. И. Организация работы студий и творческих мастерских в дошкольном образовательном учреждении // Вопросы дошкольной педагогики. – 2020. – № 10(37). – С. 15-17.
2. Артюхова, И. С., Антонова, М. В. Россия – наш общий дом. Моя Мордовия. – Москва : Русское слово – учебник, 2017. – 96 с.
3. Данилова, О. А., Платова, Н. В., Шкрабова, И. Н. Творческая мастерская как форма развития художественных компетентностей и творческих способностей детей дошкольного возраста // Вопросы педагогики. – 2021. – № 6-2. – С. 71-74.
4. Кончик, О. С., Савченко, Е. Ю. Творческая мастерская как одна из форм обучения и просвещения родителей в детском саду // Троица образования: педагог-обучающийся-родитель : материалы / Под ред. О. В. Удовой. – Иркутск : Аспринт, 2019. – С. 438-440.
5. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования, утвержденный приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 17 октября 2013 г. № 1155 (с изменениями и дополнениями), 2023. – 26 с.

Ширяева Юлия Геннадьевна,
кандидат педагогических наук, доцент кафедры
дошкольного и начального образования,
Мордовский государственный педагогический
университет имени М. Е. Евсевьева,
г. Саранск
e-mail: SirjaewaYulija@mail.ru

Шибанова Дарья Олеговна,
студентка 5 курса факультета
педагогического и художественного образования
ФГБОУ ВО «Мордовский государственный
педагогический университет имени М. Е. Евсевьева»,
г. Саранск, Россия
e-mail: shibanova.d.o@gmail.com

Эффективные практики работы по формированию позитивных установок к различным видам творчества у детей старшего дошкольного возраста в продуктивной деятельности

Аннотация. В статье рассматривается технология и опыт работы по формированию позитивных установок к различным видам творчества у детей старшего дошкольного возраста в продуктивной деятельности. Авторами охарактеризованы условия, методы и приемы работы в образовательном пространстве современного детского сада способствующие повышению уверенности ребенка в себе и своих силах, приобретению уверенности в успешном исходе любой своей творческой работы, а также изменению негативных убеждений ребенка по отношению к любым видам творчества и творческой деятельности

Ключевые слова: система образования, формирование, образовательное пространство, воспитательно-воспитательный процесс, дошкольный возраст, позитивные установки, творческая деятельность, продуктивная деятельность, эффективная практика работы.

В настоящее время проблема формирования позитивных установок к творчеству в дошкольном возрасте приобретает особое значение. Именно в этот период закладываются основы личностного становления, формируется отношение к различным видам деятельности, в том числе и творческой. В условиях стандартизации образования и доминирования цифровых развлечений особенно важно поддерживать и развивать у детей устойчивый интерес к ручному труду и творчеству, создавая позитивные установки, которые станут фундаментом для дальнейшего гармоничного развития личности, формирования у детей уверенности в своих силах, умения преодолевать трудности и получать удовольствие от процесса созидания.

Формирование позитивных установок к различным видам творчества у детей дошкольного возраста понимается как целенаправленная организация процесса по формированию у детей положительного отношения к творчеству, желания и умения трудиться и заниматься творчеством, а также формирование нравственно ценных качеств, связанных с творческой деятельностью (аккуратность, ручная умелость, трудолюбие, усидчивость, взаимопомощь, взаимовыручка и другие) [1, с. 14].

Позитивные установки как позитивное отношение к какому-либо процессу, могут возникнуть в результате определенной деятельности человека, связанной с выполнением различных трудовых операций, приносящей в процессе ее выполнения и (или) достижении результата эмоциональное удовлетворение. Общеизвестно, что в любом виде человеческой деятельности может присутствовать элемент творчества. Взаимодействуя, труд и творчество аккомпанируют и сопровождают друг друга. В процессе человеческого труда создаются все материальные и духовные ценности, наполненные элементами творчества.

Важность формирования позитивных установок к различным видам труда и творчества подчеркивается действующим Федеральным государственным образовательным стандартом дошкольного образования, в котором обозначенная задача рассматривается в рамках освоения образовательной области «Социально-коммуникативное развитие» [2].

Посредством различного творчества дошкольник знакомится и экспериментирует с различными художественными материалами, реализует и воплощает свои творческие идеи и замыслы, что положительно сказывается на его отношении к занятиям творчеством. Крайне важно постоянно

поддерживать творческое развитие ребенка, формируя положительное отношение к нему и стимулируя его проявления в разных видах деятельности. Осваивая и пробуя различные виды творчества можно выявить склонности и предпочтения дошкольника. Однако со временем, круг детских увлечений дошкольника может измениться [3, с. 24].

Среди возможных средств формирования позитивных установок к различным видам творчества у детей дошкольного возраста особо значимым становится продуктивная деятельность [4, с. 5-6].

Продуктивная деятельность это специфическое образное познание действительности, вид культурной практики ребенка, где происходит успешное формирование и реализация способностей воспитанников, которую можно организовать в форме совместной деятельности взрослого с детьми [5, с. 13].

Продуктивная деятельность представлена различными ее видами, в числе которых: рисование, лепка, конструирование, собирание мозаик, аппликация и другое. Посредством такой деятельности у ребенка формируется свобода в творческом мышлении, что дает возможность импровизировать, отдавая взамен ребенку эмоциональные реакции, радость, удовольствие [5, с. 21-22]. Систематическое использование продуктивных видов деятельности в воспитательно-образовательном процессе с детьми дошкольного возраста позволяет дошкольнику быть непосредственным, непринужденным, оригинальным и делает его пребывание в дошкольной организации легким и интересным.

В рамках обозначенной тематики было организовано и проведено опытно-экспериментальное исследование, которое показало преобладание низкого и среднего уровня сформированности позитивных установок к различным видам творчества. Дошкольники не к каждому виду творчества проявляют интерес и позитивные установки. Каждый вид творчества и положительное отношение к нему связано, прежде всего, с проявлением и сформированностью технических навыков овладения необходимыми предметами в различных видах творчества (умение владеть приемами живописи, навык работы с ножницами, клеем, пластилином и так далее). В большинстве случаев при положительном исходе творческой деятельности дошкольники испытывают ощущение радости от творческого процесса.

С целью решения заявленной проблемы предложена и апробирована эффективная практика работы по формированию позитивных установок к различным видам творчества у детей старшего дошкольного возраста в продуктивной деятельности.

Работа по формированию позитивных установок к различным видам творчества у детей старшего дошкольного возраста в продуктивной деятельности осуществлялась на протяжении пяти месяцев (с декабря 2025 г. по апрель 2026 г.).

Изначально, в условиях организации образовательного развивающего пространства, в групповом помещении с целью формирования интереса у детей старшего дошкольного возраста к различным видам творческой и продуктивной деятельности была предпринята попытка обогащения предметно-пространственной среды группы. Так, в условиях проявления творческой активности детей старшего дошкольного возраста были дополнены и модернизированы зоны для занятий продуктивной деятельностью. Так, в уголке художественного творчества были обновлены художественные материалы, а именно расширен комплект кистей (дополнены кистью № 2 и № 6) и красок (в частности приобретены гуашевые краски в количестве 12 цветов, а также акварельные краски «Санкт-Петербург» (24 цвета)), приобретена бумага для акварели, набор пластилина (24 цвета), точилки, пастель, восковые мелки, закуплены наборы мелованной цветной бумаги, картона и цветных карандашей (24 цвета). В уголке для художественного творчества были представлены различные раскраски, природный материал (шишки, желуди, скорлупки от орехов и многое другое) и материал для использования в конструировании (бумажные цветные салфетки и бумажные полотенца, гофрированная бумага, листы фоммерана разных цветов и оттенков, ленточки разной ширины и фактуры, влажные салфетки, валики и другие материалы средства для использования в художественном творчестве).

Кроме того, в групповом помещении на стенах было организовано и размещено специальное пространство для творчества, состоящее из больших листов ватмана – «Арт-зона», позволяющая проявить свое творчество в любой момент и при помощи любых материалов и техник (например, рисование ладошками и пальчиками).

В игровой зоне создана зона конструктивной игры, где представлена возможность для проектирования построек различной сложности из кубиков, мягких модулей, конструктора LEGO, деревянных блоков, магнитных конструкторов.

Игровое пространство для занятий театрализованной деятельностью дополнено различными декорациями, костюмами и реквизитом, позволяющее дошкольникам играть роли героев сказок, создавать сценарии спектаклей и театральных постановок.

Групповое пространство оборудовано музыкальными инструментами: бубнами, маракасами, колокольчиками, детскими гитарами, синтезаторами, металлофонами и микрофонами, где предусматривалась возможность для детского экспериментирования старших дошкольников со звуками, развития чувства ритма и мелодии, создания собственных музыкальных ритмов и мотивов.

Наряду с этим в группе организована выставочная галерея – постоянно обновляемый стенд с работами воспитанников, позволяющая дошкольникам продемонстрировать и увидеть плоды и результаты своего труда, что способствует поддержанию творческого успеха каждого ребенка сверстниками и педагогами, научит гордиться своими достижениями в любом продуктивном виде деятельности и творчестве.

Для создания и поддержания интереса к продуктивной деятельности при выделении разных функциональных зон использовалась яркая палитра, приятные цвета, создающие комфортную атмосферу. Поддерживая интерес к продуктивной деятельности, расположение предметов и аксессуаров для различных видов творчества регулярно меняли.

Таким образом, представленные зоны становились местом постоянного творческого развития детей старшего дошкольного возраста, мотивируя их на занятия различными видами творчества и продуктивной деятельностью, проявление креативности и воображения, формируя уверенность в своих силах, что способствовало выработке у них у позитивных установок к различным видам творчества.

Задача формирования позитивных установок к различным видам творчества осуществлялась практически при освоении каждой образовательной области. Однако основной акцент сделан на реализации образовательной области «Художественно-эстетическое развитие».

Основным средством формирования позитивных установок к различным видам творчества выступала продуктивная деятельность, представленная в содержании занятий рисованием, аппликацией, лепкой, конструированием, музыкальным и театрализованным творчеством, а также игровой и проектной деятельностью.

Для планомерной, своевременной и систематической работы с детьми старшего дошкольного возраста по формированию позитивных установок к различным видам творчества был разработан примерный план и сроки реализации занятий различными видами продуктивной деятельности. В указанном плане с целью формирования позитивных установок к различным видам творчества у детей старшего дошкольного возраста была подобрана серия (комплекс) продуктивных видов деятельности.

Предложенная примерная тематика представленных занятий по использованию различных видов творчества и продуктивной деятельности, а также сроки их реализации в воспитательно-образовательном процессе с детьми старшего дошкольного возраста могут варьироваться, дополняться и изменяться каждым педагогом по-своему, в зависимости от целей и поставленных задач (Приложение Д).

Дополнительно, для облегчения работы педагога со старшими дошкольниками по формированию позитивных установок к различным видам творчества нами представлены наиболее интересные конспекты занятий с использованием различных видов продуктивной деятельности (Приложение Е.).

Стоит отметить, что временные рамки организации и проведения опытно-экспериментальной работы не позволили нам реализовать представленный цикл занятий по формированию позитивных установок к различным видам творчества в продуктивной деятельности полностью.

С целью формирования позитивных установок к различным видам творчества, каждый месяц (с декабря по апрель) в работу со старшими дошкольниками по освоению образовательной области «Художественно-эстетическое развитие» включались занятия, связанные с художественным, музыкальным, техническим и научным творчеством. Работа по реализации представленного плана и внедрению предложенной тематики занятий, в содержании которых были задействованы различные виды продуктивной деятельности, осуществлялась в условиях воспитательно-образовательного процесса с детьми старшего дошкольного возраста параллельно основной образовательной программе.

Так, в рамках художественного творчества были активно использованы рисование, лепка, декоративно-прикладное творчество. В качестве музыкального творчества активно задействовали исполнительство: дошкольники воспроизводили знакомые мелодии через игру на инструментах или пели. В условиях технического творчества дошкольники активно конструировали и занимались дизайном. В рамках научного творчества с детьми осуществляли проектную деятельность.

В указанный период времени с детьми старшего дошкольного возраста были проведены следующие занятия по формированию позитивных установок к творчеству в продуктивной деятельности: «Природа рядом», «Волшебники кулинарии», «Сказочный зимний лес», «Новогодняя мастерская чудес», «Веселые снеговики», «Северное сияние», «Открытие своими руками для героя», «Ярмарка весенних букетов для мам», «Этот загадочный космос», «Встречаем масленицу: роспись пряника», «Пасхальный сувенир для близких».

Содержание представленных занятий охватывало несколько видов продуктивной деятельности: рисование, аппликация, лепка, конструирование, музыкальное, театрализованное и речевое творчество, а также игровую и проектную деятельность. Представленные в содержании занятий творческие виды деятельности предусматривали формирование у дошкольников навыков использования различных материалов и техник (оригами, тестопластика, де-купаж, аппликация, коллаж и другие).

Посредством продуктивных видов деятельности, представленных в тематике занятий, осуществлялась формирование позитивных установок к различным видам творчества у детей старшего дошкольного возраста. На занятиях с использованием обозначенных видов продуктивной деятельности обогащали представления детей об окружающем мире через работу с различными материалами (бумага, глина, пластилин, природный, бросовый материал), используемыми для создания реального продукта. Для работы старших дошкольников на занятии подбирались оригинальные техники и тематика продуктивных работ, материалы для творчества, с которыми дети работали более продуктивно и охотно, сохраняя интерес и вызывая у ребенка его последующее стремление к творческому процессу. Это обеспечивало успешность каждому ребенку при выполнении творческого продукта, что существенно облегчало работу по формированию позитивных установок к различным видам творчества. Более того, наряду с традиционным форматом исполнения творческого продукта внимание детей к продуктивным видам деятельности и творчеству привлекалось за счет интересной подачи творческого задания, в основе которого лежали нетрадиционные пути его исполнения. Все это позволяло дошкольникам исключить страх и боязнь что-то сделать неправильно, избежать негативной установки на результат своего творческого труда, избежать эмоционального напряжения и без волнения и стресса включиться в процесс творческой деятельности.

Особый интерес у старших дошкольников вызвали такие занятия как: «Волшебники кулинарии», «Новогодняя мастерская чудес», «Северное сияние», «Открытие своими руками для героя», «Ярмарка весенних букетов для мам», «Этот загадочный космос», «Встречаем масленицу: роспись пряника», «Пасхальный сувенир для близких».

В ходе реализации указанных занятий, у старших дошкольников наблюдались яркие эмоциональные поведенческие реакции (радость, удивление, позитивный настрой). Каждый вид деятельности, задействующий на занятиях способствовал формированию интереса, самостоятельности и желания творить и создавать новый продукт.

Так, например, на занятии «Волшебники кулинарии», дошкольники проявили живой интерес к процессу приготовления простых блюд. Они с особым восторгом воспринимали возможность самостоятельно смешивать ингредиенты, лепить и украшать. В процессе работы царил атмосфера сотрудничества. Дошкольники делились идеями, помогали друг другу и с удовольствием угощали своих сверстников и педагогов готовыми полученными продуктами, кулинарными блюдами.

Занятие по теме: «Северное сияние» также вызвало познавательный интерес у старших дошкольников. В практической части данного занятия дети с восторгом экспериментировали с красками и техниками рисования, создавая на бумаге космические светящиеся узоры.

Занятие на тему: «Открытие своими руками для героя» вызвало уважение и желание выразить благодарность у детей героям нашей Родины. Они стремились гармонично подобрать цвета и материал для создания эффектной открытки, украсить ее оригинальным способом. Примечательно, что тема героизма на занятии вызвала уважение и желание выразить свою благодарность защитникам Отечества. Старшие дошкольники стремились поделиться своими мыслями о том, кому и почему дети хотят подарить свою работу.

Занятие по теме «Ярмарка весенних букетов для мам» также проходило в атмосфере теплоты и эмоциональности. Дошкольники с особой любовью создавали букеты из ткани, бумаги и природных материалов. А готовая выставка букетов стала поводом для гордости и радости.

В творческой части занятия «Этот загадочный космос» дошкольники с удовольствием не только рисовали ракеты, планеты и инопланетян, фантазируя о далеких галактических мирах, но и создавали макеты космических кораблей дома с родителями.

Крайне запоминающимся явилось занятие «Встречаем масленицу: роспись пряника». Дети с интересом знакомились с традициями православного праздника. Несомненный успех дошкольников ждал во время росписи пряников. Дети старательно выводили воображаемые узоры глазурью и радовались своему успеху и полученным результатам такой кропотливой работы. Полученный творческий продукт побудил детей поделиться угощением, созданным своими руками и получить одобрение от педагогов и своих близких.

Занятие «Пасхальный сувенир для близких» позволило интегрировать различные виды творчества в продуктивную деятельность, и с любовью смастерить сувенир для родных членов своей семьи.

Реакция старших дошкольников на такую деятельность была ярко положительной, а формирующий эксперимент позволил сформировать у детей позитивные установки к различным видам творчества и способствовал их демонстрации в продуктивной деятельности.

В условиях реализации представленного плана работы были также реализованы игровая и проектная деятельность, направленная на формирование позитивных установок к различным видам творчества в продуктивной деятельности.

В рамках игровой деятельности, направленной на формирование позитивных установок к различным видам творчества были проведены такие игры как: «Остров пиратов», «Волшебный магазин», «Веселый цирк», «Стройка мечты», «Снимаем кинофильм», где также наблюдались яркие эмоциональные отклики к различным видам творчества, высокая вовлеченность в творческий процесс и проявление инициативы. Каждая игра создавала особую атмосферу, способствующую формированию позитивных установок к различным видам творчества.

Так, например, сюжетно-ролевая игра «Остров пиратов» позволила вжиться дошкольникам и создать образ пирата, создать при этом себе имя и историю. При этом бурную реакцию вызвало задание создание карты сокровищ, где дети с увлечением рисовали маршруты, прятали и искали «клады».

В игре «Волшебный магазин» дошкольники организовывали магазин волшебных предметов и сувениров, где также было создано пространство для речевой активности детей. В такой игровой деятельности дошкольники создавали сами украшения, амулеты, сочиняли волшебные заклинания, создавали обереги и «продавали» их своим друзьям-заказчикам, подбирали каждый для себя роли персонажей, создавали декорации и костюмы, усовершенствовали уже имеющиеся, разыгрывали интересные сюжеты по предложенной тематике. Они с удовольствием выступали в роли продавцов и покупателей, создавая товары из подручных материалов или просто воображая их. Дети в рамках словотворчества рекламировали свой товар, придумывали ему чудесные свойства. Такая игра способствовала формированию уверенности в себе, а также развитию художественных навыков, фантазии и непременно формировала позитивные установки к таким продуктивным видам творчества как конструирование, рисование, лепка, театрализованное творчество, словотворчество и другие.

В сюжетной игре «Веселый цирк» старшие дошкольники становились артистами воображаемого циркового шоу: фокусниками, танцорами и клоунами. Игроки готовили номера, демонстрировали свои таланты зрителям, создавая атмосферу настоящего циркового шоу, где все «артисты» успешно показывали свои подготовленные номера.

В игре «Стройка мечты» дошкольники с увлечением строили города и его улицы, замки и мосты из кубиков и конструктора. Дети планировали дизайн своей постройки, советовались, распределяли обязанности и рассказывали о своих строительных объектах.

Особо запоминающейся стала для старших дошкольников сюжетная игра «Снимает кинофильм». Она вызвала неподдельный интерес к современным видам творчества. Дети в игровом формате примеряли на себя роли актеров, режиссеров и операторов. Процесс придумывания сюжета, распределения ролей и съемок был наполнен творчеством, где дети не боялись проявить себя, что гарантировало формирование позитивной установки к данному виду творчества и продуктивной деятельности.

Таким образом, игровой формат решения обозначенной проблемы позволил дошкольникам проявить стремление к собственному самовыражению в творческих видах деятельности, почувствовать себя успешным, что способствовало формированию устойчивого позитивного отношения к различным видам творчества в целом.

В отличие от занятий и игровой деятельности погрузиться в тему, ощутить свою значимость и увидеть реальный продукт своей и коллективной творческой деятельности позволила и проектная деятельность. В работе с дошкольниками была организована и проведена различная по продолжи-

тельности проектная деятельность. Она стала мощным стимулом для эмоционального и личностного развития. В рамках любого из представленных занятий можно было реализовать конкретный проект.

Особый интерес у детей вызвали такие проекты как «Волшебники кулинарии», «Новогодняя мастерская чудес», «Встречаем масленицу: роспись пряника». Дошкольники с огромным удовольствием участвовали в проектной деятельности, где делились впечатлениями о созданном продукте.

Так, например, занятие по теме «Рассказываем сказки руками» предполагало реализацию среднесрочного творческого проекта. Данный проект мог являться ярким примером того, как продуктивная деятельность (создание персонажей) плавно переходить в театрализованную деятельность (рассказывание сказки), что позволяет комплексно воздействовать на формирование позитивных установок к различным видам творчества. Если ребенок не совсем хорошо умел рисовать, что приводило к определенным негативным реакциям у детей в ответ на данную деятельность, то он мог прекрасно проявить себя, озвучивая персонаж сказки. Эффект от данного проекта мог быть достигнут уже на финальном этапе, когда происходила демонстрация результата родителям или детям из другой группы. Дошкольники чувствовали себя настоящими артистами и режиссерами, а после показа они испытывали гордость за сделанную работу от похвалы родителей до похвалы педагога.

В рамках организованного занятия по теме «Животные нашего леса» проектная деятельность предполагала создание коллективного творческого продукта-макета «Сказочный лес», а также организацию выставки-вернисажа по итогам работы, где через совместную продуктивную деятельность дошкольники изучали нетрадиционные техники изображения животных. Кроме того, дети создавали лесную среду: приклеивали деревья, выполненные в нетрадиционном формате, выкладывали дорожки из сухих листьев, мастерили озеро из синей ткани. Такая проектная деятельность в рамках обозначенной темы позволяла дошкольникам пройти весь путь от идеи до воплощения своего замысла, а использование разнообразных техник творчества позволило показать множество способов создания красоты животного объекта. Успешное завершение проекта и общественное признание результатов их творческого труда формировало у детей стойкую позитивную установку к различным видам творчества.

С помощью продуктивных видов деятельности, представленных в плане, старались донести главную идею и привлечь внимание старших дошкольников к различным видам творчества и сформировать положительные установки к ним.

Реализуемые с дошкольниками различные виды творчества и продуктивной деятельности проводились ежемесячно. Иногда тематика занятия и включенная в его содержание продуктивная деятельность была приурочена к «значимой дате» на календаре (например, «Праздник осени», «Новый год», «День Защитника Отечества», «8-е марта»). Посредством предложенных видов продуктивной деятельности и творчества дошкольники вовлекались в творческий процесс создания разнообразных продуктов, зачастую преодолевая негативное отношение к некоторым видам творческой деятельности. Дошкольники не боялись испортить рисунок, поделку и другие виды своих творческих работ, что мотивировало их на дальнейшее творчество и способствовало формированию позитивных установок к различным видам творчества («Я умею это делать!», «Я обязательно смогу!»).

Комплекс представленных в плане продуктивных видов деятельности способствовал изменению детского сознания и поведения, смене негативного отношения на позитивное отношение к различным видам творчества и творческому процессу. Фотоматериалы по формированию позитивных установок к различным видам творчества у детей старшего дошкольного возраста в продуктивной деятельности представлены в **приложении Ж**.

На формирующем этапе опытно-экспериментального исследования обеспечивались следующие условия: учет возрастных и индивидуальных возможностей детей при отборе продуктивных видов деятельности; организация образовательного развивающего пространства, способствующая проявлению творческой активности детей старшего дошкольного возраста; систематическое вовлечение детей 5-6 лет в различные виды продуктивной деятельности (рисование, аппликация, лепка, конструирование) имеющие образовательные и развивающие цели, предполагающие формирование позитивных установок к различным видам творчества; создание условий для проявления старшими дошкольниками позитивных установок к различным видам творчества при организации различных видов деятельности в дошкольной образовательной организации (игровая, познавательная, самостоятельная, художественно-эстетическая, музыкальная и другие); формирование активного и устойчивого интереса к различным видам творческой деятельности (рисование, аппликация, лепка, конструирование) в условиях дошкольной образовательной организации и семейного воспитания посредством

внедрения традиционных и нетрадиционных способов рисования, лепки, аппликации и конструирования; создание ситуаций успеха в условиях реализации продуктивных видов детской деятельности; развитие и поощрение творческой инициативы, способности самостоятельно себя реализовать в различных видах труда и творчества.

Таким образом, очевидно, что представленная система работы по формированию позитивных установок к различным видам творчества у детей старшего дошкольного возраста в продуктивной деятельности содействует гармоничному развитию личности ребенка, формированию у него уверенности в собственных силах и интереса к творческой и продуктивной деятельности. Дошкольники, проявляя самостоятельность и инициативу, приобретают способность собственного самовыражения через продуктивные виды работы, что в конечном итоге содействует формированию устойчивого позитивного (положительного) отношения и выработке позитивных установок к различным видам творчества.

Список литературы:

1. Тулегенова, А. Г. Педагогические условия формирования положительного отношения к труду у детей старшего дошкольного возраста: автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата педагогических наук. – М. : Московский государственный педагогический университет, 2011. – 24 с.
2. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования: Приказы и письма Минобрнауки РФ. – М. : ТЦ Сфера, 2015. – 96 с.
3. Трясорукова, Т. П. Вместе с мамой развиваем творческие способности. – Ростов-на-Дону : Феникс, 2011. – 47 с.
4. Полозова, Е. Продуктивная деятельность с детьми раннего возраста: учебно-методическое пособие для воспитателей. – М. : И. П. Лакоценина, 2009. – 137 с.
5. Погодина, С. В. Теоретические и методические основы организации продуктивных видов деятельности детей дошкольного возраста. – М. : Академия, 2021. – 272 с.
6. Ведмедь, О. Л., Ведмедь, О. Л., Платохина Н. А., Чумичева Р. М. Продуктивная деятельность в детском саду: Рукоделие. – М. : Детство-Пресс, 2012. – 212 с.

Ширяева Юлия Геннадьевна,
кандидат педагогических наук, доцент кафедры
дошкольного и начального образования,
Мордовский государственный педагогический
университет имени М. Е. Евсевьева,
г. Саранск
e-mail: SirjaewaYulija@mail.ru

Эффективные подходы и инструменты в образовательной среде ДОО по формированию элементарных финансовых знаний и представлений у детей старшего дошкольного возраста

Аннотация. В статье рассматривается технология и опыт работы по формированию элементарных финансовых знаний и представлений у детей старшего дошкольного возраста посредством дидактических игр и пособий. Автором охарактеризованы современные подходы, условия, инструменты, методы и приемы работы в образовательном пространстве современного детского сада способствующие приобретению финансово-экономического опыта и взаимодействия с финансовыми продуктами.

Ключевые слова: система образования, формирование, образовательное пространство, воспитательно-воспитательный процесс, дошкольный возраст, элементарные финансовые знания, представления, образовательная среда.

В современном мире финансовая грамотность является критически важным навыком для успешной социализации и адаптации. Закладывать ее основы необходимо уже в дошкольном возрасте, когда у детей формируются первичные представления о мире, в том числе и о экономических отношениях. Использование дидактических игр и пособий соответствует ведущему виду деятельности дошкольника – игре, что обеспечивает естественность и высокую эффективность усвоения сложных абстрактных понятий.

Нами была разработана программа по формированию элементарных финансовых знаний и представлений у детей старшего дошкольного возраста посредством дидактических игр и пособий целью, которой стало формирование у детей старшего дошкольного возраста элементарных финансовых знаний и представлений, основ разумного финансового поведения и положительной мотивации к труду посредством дидактических игр и пособий.

В качестве первостепенных задач рассматривались следующие задачи:

- формирование представлений о понятиях: «деньги», «доход» (зарплата), «расход», «семейный бюджет», «цена», «стоимость», «покупка», «продажа», «труд», «профессия».
- ознакомление с монетами и банкнотами, их назначением и различиями.
- формирование представлений о необходимости планирования расходов.
- развитие умений считать в пределах 10-20, оперировать числами.
- развитие логического мышления, памяти, внимания, речи.
- развитие умения действовать по правилам и моделировать ситуации.
- воспитание уважения к труду людей и его результатам.
- формирование бережного отношения к вещам, деньгам, природным и домашним ресурсам.
- воспитание основ разумного потребительского поведения.

Целевая группа: дети 5-7 лет.

Принципы построения системы:

1. **Интегративность:** включение финансовых тем в различные виды детской деятельности (познавательную, речевую, игровую).
2. **Доступность и наглядность:** понятные для ребенка примеры из жизни, использование реальных предметов (муляжи денег, товаров).
3. **Игровая форма:** все мероприятия проводятся в форме дидактических, сюжетно-ролевых и настольно-печатных игр.
4. **Познательность и последовательность:** от простых понятий к сложным, от конкретного к абстрактному.
5. **Практическая ориентированность:** моделирование реальных жизненных ситуаций (покупка в магазине, планирование бюджета).

Данный комплекс дидактических игр и пособий разработан для развития элементарных финансовых знаний и представлений у старших дошкольников. Игры рассчитаны на разное количество участников. Их ключевое преимущество – «скрытое» обучение: погружаясь в игровой сюжет, дети естественным образом осваивают новые знания, умения и навыки, а также правила коммуникации.

Программа через игровые материалы формирует у детей следующие ключевые представления: деньги зарабатываются трудом; сначала нужно заработать, а потом тратить; цена отражает ценность и сложность товара, а покупка – это обмен трудами, учит финансовой дисциплине (счет, планирование) и безопасности, подчёркивая при этом, что главные жизненные ценности не продаются, формирует увлеченное и осознанное отношение к финансам.

Ниже приводим описание ряда дидактических игр и пособий, использованных в ходе проведения формирующего эксперимента.

«Назови профессию по результату труда» – дидактическая игра на развитие ассоциативного мышления и обогащение знаний о профессиях. Дети, получив карточки с изображением либо специалиста, либо продукта его деятельности (инструмента), должны найти друг друга и объединиться в логические пары (например, «художник – картина», «врач – фонендоскоп»). В процессе игры у дошкольников формируется четкое понимание связи «профессия – результат труда», расширяется активный словарь и тренируется навык коммуникации.

Дидактическая игра «Чей труд важен» помогает дошкольникам понять разницу между трудом, который является профессией и приносит денежный доход, и трудом, который направлен на заботу о доме и семье. Через анализ и сортировку иллюстраций дети приходят к выводу, что оба вида деятельности важны для жизни человека.

Дидактическая игра состоит из набора тематических карточек с изображениями взрослых людей в процессе разных видов деятельности (например: врач на приеме, продавец на кассе, человек, пылесосащий квартиру, сажающий дерево во дворе, стирающий белье).

Взрослый предлагает ребенку несколько картинок с различными сценами. Задача состоит в двух этапах:

Выбрать профессии: отобрать карточки, на которых показана общественно полезная работа, за которую люди получают зарплату (например, врач лечит пациента, продавец продает товары).

Выбрать домашние дела: отобрать карточки, изображающие домашние обязанности, которые делают жизнь семьи уютнее и за которые получают благодарность (например, уборка, стирка, работа в саду).

В ходе обсуждения после игры дети самостоятельно приходят к важному выводу: существует труд, направленный на пользу общества (профессия), и труд, направленный на заботу о близких людях и своем доме. Оба типа труда необходимы, но вознаграждение за них разное: за первый платят деньги, а за второй получают уважение, помощь и семейное тепло.

Дидактическая игра «Русское домино» является адаптацией известной настольной игры, где вместо точек на костяшках изображены российские рубли и копейки. Игра помогает в увлекательной соревновательной форме развить внимание, память и закрепить навык визуального распознавания денежных знаков. Игра состоит из 28 карточек – костяшек домино, на каждой из которых в двух половинках представлены изображения различных российских монет и купюр.

Правила аналогичны классическому домино, но основаны на подборе номиналов:

1. Каждый игрок получает по 6 карточек. Оставшиеся карточки образуют «банк» (резерв), который лежит рубашкой вверх.

2. Право первого хода принадлежит игроку, у которого есть дубль (карточка с двумя одинаковыми изображениями, например, 5 рублей – 5 рублей).

3. Игроки по очереди приставляют свои карточки к цепочке на столе, совмещая одинаковые номиналы: рубль к рублю, два рубля к двум рублям и так далее.

4. Если у игрока нет подходящей карточки, он берет одну из «банка». Если подходящей карточки нет и в «банке», ход пропускается.

5. Побеждает тот, кто первым правильно выложит все свои карточки.

Дидактическое пособие «Поезд монет и купюр» представляет собой игровое поле или макет «поезда» с пронумерованными вагонами, а также наборы раздаточных материалов: реалистичные изображения или муляжи российских монет и купюр для каждого ребенка.

Это наглядное пособие помогает дошкольникам освоить принцип порядковой последовательности, сравнивая достоинство денежных единиц.

Детям объясняется, что в первом (головном) вагоне должен ехать самый «главный» пассажир – денежный знак наибольшего достоинства. Ребята выбирают из своего набора самую крупную монету или купюру (например, 10 рублей или 100 рублей) и кладут ее в первый вагон.

Затем они продолжают заполнять вагоны, располагая деньги по порядку – от большего номинала к меньшему, отвечая на вопросы: «Какая монета поедет следующей?», «Какая окажется в самом последнем вагоне?».

После выполнения задания педагог задает уточняющие вопросы, чтобы проверить, насколько дети усвоили принцип последовательности: «Какая монета едет между 1 рублем и 5 рублями?»; «Можно ли таким же образом расселить по вагонам бумажные купюры?» (Дети выполняют аналогичное задание с банкнотами); «Что будет, если поезд поедет в обратную сторону?» (Это подводит к идее построения ряда в обратном порядке – от меньшего к большему).

Игра эффективно сочетает наглядность, практическое действие и эвристическую беседу, делая процесс познания свойств денег активным и интересным.

Дидактическая игра «Доход – расход» знакомит дошкольников с основами финансового планирования в семье. Через беседу и практические задания дети узнают, откуда появляются деньги в семье, на что они тратятся и почему важно распределять средства разумно и заранее.

В предварительной беседе педагог в доступной форме объясняет детям базовые экономические термины: **доход**: это деньги, которые члены семьи зарабатывают своей работой; **расход**: это деньги, которые семья тратит на всё необходимое: еду, одежду, коммунальные услуги, кружки, отдых, развлечения и игрушки; **семейный бюджет**: это общая сумма всех доходов за месяц. Поскольку запланированных расходов обычно много, а денег ограниченное количество, бюджет нужно бережно распределять – то есть **планировать**.

Игра строится вокруг практического моделирования семейного бюджета. Детям предлагается:

- распределить условные денежные знаки (доходы) по различным конвертам или категориям, символизирующим основные статьи расходов (продукты, транспорт, отдых и так далее);
- проанализировать набор карточек с изображениями товаров и услуг, разделив их на обязательные и желательные траты;
- совместно «спланировать» бюджет на игровой месяц, пытаясь уложить все необходимые покупки в имеющуюся сумму доходов.

В процессе дети учатся принимать взвешенные решения, понимать ценность денег и необходимость ответственного к ним отношения.

Дидактическая игра «Волшебные превращения денежки» проводит дошкольников через увлекательное воображаемое путешествие, в ходе которого знакомый российский рубль «превращается» в валюты других государств. С помощью игрового приема «волшебной палочки» дети легко и с интересом запоминают, как называются деньги в разных частях света.

Атрибутом ведущего является «волшебная палочка», а также коллекция изображений или муляжей банкнот и монет разных стран (например, российский рубль, евро, доллар, гривна, белорусский рубль и другие).

Педагог объявляет, что сегодня рубль отправляется в кругосветное путешествие. Взяв в руки «волшебную палочку», ведущий «переносит» детей и рубль в новую страну. Взмах палочкой – и денежка «меняет» своё название и облик: **в России она называется рубль; в Германии (или странах Европы) – евро; на Украине – гривна; в Беларуси – белорусский рубль (ранее – «зайчики»).**

Путешествуя от страны к стране, дети наглядно видят, что везде деньги выглядят по-разному. В итоге игры делается важный вывод: валюта – это денежная единица, имеющая хождение в конкретном государстве. Каждая страна имеет свою собственную валюту.

Дидактическое пособие «Сложи денежку» представляет собой разновидность пазла, адаптированную для изучения финансовой грамотности. Собирая изображения денег из частей, дошкольники лучше запоминают их номинал, цвет, размер и защитные элементы, тренируя при этом важные когнитивные навыки.

Пособие представляет из себя набор карточек с изображениями российских монет и купюр, разрезанных на несколько частей. Сложность заданий варьируется: от простых разрезов по прямым линиям до более сложных – по диагоналям или кривым.

1. Ведущий выкладывает на стол перемешанные части разрезанных картинок.
2. Ребенку дается задание: найти все фрагменты и собрать из них целое изображение монеты или банкноты.

3. Игра выстраивается по принципу «от простого к сложному»: сначала дети собирают картинки, разрезанные на 2-3 части по прямо; затем задания усложняются – увеличивается количество частей, а разрез выполняется по косой или волнистой линии.

В процессе игры дети не только совершенствуют навыки анализа и синтеза, но и закрепляют в памяти характерные детали внешнего вида денежных средств, что способствует формированию четких и правильных представлений о них.

В дидактическом пособии «Денежкины домики» присутствуют три ключевых «домика» для денег – копилка, кошелек и банк – символизируют разные цели сбережений. Задача детей – научиться составлять из монет разного достоинства заданную сумму, понимая, что одну и ту же цифру можно набрать несколькими способами.

Пособие знакомит детей с основными способами хранения и накопления денежных средств (копилка, кошелек, банк), а также развивает навыки комбинаторного мышления и устного счёта в пределах 20 через практическое манипулирование монетами.

Состоит из трех контейнеров с символическими изображениями: «Копилка», «Кошелек», «Банк», наборов монет-имитаций номиналом 1, 2, 5, 10 рублей (по несколько каждому игроку), наборы цифр от 1 до 20.

Педагог называет «домик» и сумму, которую нужно в него «положить». Например: **в копилку** нужно отложить **5 рублей; в кошелек – 10 рублей, в банк – 20 рублей.**

Дети должны самостоятельно подобрать комбинацию монет из своего набора, чтобы в сумме получить нужное число.

Приветствуется и обсуждается наличие разных правильных вариантов (например, 5 рублей можно дать одной монетой в 5 рублей или комбинацией 2+2+1). Это учит гибкости мышления и закрепляет состав числа.

Игра помогает дошкольникам не только освоить простейшие арифметические операции, но и сформировать первоначальное представление о финансовых инструментах.

Дидактическая игра «Размен» – это динамичная игра-соревнование, моделирующая реальную ситуацию размена денег. Она тренирует умение быстро подбирать эквивалент крупной купюры из более мелких монет, что является важным практическим финансовым навыком. Состоит из набора мелких монет для каждого участника (по 20-30 штук) и несколько банкнот разного достоинства у ведущего (педагога).

Каждый игрок получает свой запас мелких монет. Ведущий (педагог или один из детей) выступает в роли «банка».

Ведущий выкладывает на стол одну банкноту и дает команду «Разменяйте!».

Игроки должны как можно быстрее составить из своих монет сумму, точно равную номиналу этой банкноты, и выложить свою комбинацию перед собой.

Тот, кто первым правильно и точно разменяет купюру, забирает ее себе как выигрыш.

Игра продолжается с разными банкнотами. В конце все подсчитывают общую сумму своих выигрышных купюр, определяя главного победителя.

Игра отлично развивает навыки быстрого сложения, сравнения сумм и стратегического мышления (какие монеты выгоднее использовать), делая процесс обучения счету азартным и увлекательным.

Дидактическая игра «Вкусный букет» представляет собой игровое задание на решение практической финансовой задачи в формате истории. Помогая Ёжику сделать покупку, ребенок развивает навыки счета в пределах 10, учится подбирать нужные монеты для оплаты и понимать принцип получения сдачи.

Сюжет дидактической игры: ежик хочет купить подарок Зайчонку – «вкусный букет» стоимостью 8 рублей. Он разбил копилку, и теперь перед ним лежат разные монеты. Ребенку нужно помочь Ёжику: **оплатить покупку:** выбрать (обвести красным цветом) монеты, сумма которых равна 8 рублям или чуть больше, чтобы хватило на оплату; **рассчитать сдачу:** если сумма выбранных монет превышает цену букета, определить и обвести синим цветом те монеты, которые продавец должен вернуть в качестве сдачи.

Это задание тренирует не только сложение и вычитание, но и понимание того, что платить можно разными комбинациями монет, а сдача – это разница между внесённой суммой и стоимостью товара.

Цель дидактической игры «Сдача» – сформировать у детей умение производить простые экономические расчеты в условиях моделируемой торговой ситуации: определять общую стоимость покупок, рассчитывать и проверять сдачу.

В состав дидактической игры входит оборудование: имитации банкнот разного номинала, листы бумаги и карандаши для составления списков покупок.

Дети распределяют роли покупателей и продавца.

1. **Подготовка:** Каждый «покупатель» получает стартовую сумму денег и составляет свой список желаемых товаров с указанием (или обсуждением) их цены.

2. **Расчет и покупка:** Покупатель отправляется в «магазин», где подсчитывает общую сумму своей покупки, передаёт продавцу деньги и получает сдачу.

3. **Взаимоконтроль:** Задача покупателя – проверить правильность выданной сдачи. Задача продавца – верно ее рассчитать.

После освоения детьми базового алгоритма, в игру вводится элемент документооборота – заполнение чека. Продавец должен письменно (символами, буквами, цифрами) зафиксировать в «чеке» каждый купленный товар, его цену и итоговую сумму, что развивает навыки начальной письменной речи и внимания к деталям.

В дидактической игре «Школа банкиров» происходит закрепление знаний цифрового ряда и умения соотносить цифру (номинал) с количеством денежных единиц, развитие логического мышления через операции с купюрами. Игра состоит из набора купюр-имитаций номиналом 1, 3, 5, 10 рублей.

Педагог объявляет о начале работы в «Школе банкиров». Дети получают наборы купюр и под руководством взрослого анализируют их: называют номиналы, сравнивают достоинства (какая купюра больше/меньше), подсчитывают общее количество купюр, находят купюры самого высокого и низкого достоинства, аргументируя свой выбор, определяют, каких номиналов не хватает в наборе, комбинируют купюры, чтобы получить заданные суммы.

Практические задания:

1) **сортировка:** разложить купюры в ряды по номиналу (все 3-рублевые, все 5-рублевые и так далее);

2) **точная сумма (4 рубля):** оставить на столе ровно 4 рубля, используя разные комбинации (3+1 или 1+1+1+1);

3) **сумма без одной купюры (5 рублей):** составить 5 рублей не одной купюрой, а несколькими (3+1+1 или 1+1+1+1+1);

4) **разные комбинации (3 рубля):** представить 3 рубля разными наборами купюр.

В заключении проводится ролевая игра «Оплата услуг»:

Педагог выступает в роли работника банка. Дети делятся на группы: одна получает «деньги» (зарплату), другие поочередно оплачивают квитанции за «электроэнергию» и «квартиру». Эта часть игры имитирует реальный финансовый цикл семьи: получение дохода и обязательные расходы, закрепляя понимание назначения банка и сути коммунальных платежей.

Дидактическая игра «Накопи-ка» – это настольная игра-ходилка, моделирующая простейшую финансовую ситуацию: получение дохода (+), совершение трат (–) и накопление сбережений. Игра помогает наглядно понять динамику изменения количества ресурсов и вводит базовые арифметические действия.

Состоит из игрового поля с маршрутом и секторами, игральный кубик, индивидуальные кошельки (или конверты) для каждого игрока, набор игровых монет, «банк» (общий запас монет).

В игре участвуют от 1 до 4 человек. Монеты находятся в «банке» – специальном секторе на поле.

Игроки по очереди бросают кубик и перемещают фишку на выпавшее количество клеток.

Действия на клетках: попадая на клетку, игрок выполняет указанное действие: **клетки «+»:** взять из банка соответствующее количество монет и положить в свой кошелек (символизирует получение дохода, подарка, находки); **клетки «–»:** вернуть в банк указанное количество монет из своего кошелька (символизирует трату, потерю, обязательный платеж).

Игра завершается, когда все игроки дошли до финиша. Побеждает тот, у кого в кошельке к концу игры накопилось **наибольшее количество монет**.

Для развития навыка счета и понимания общего баланса детям предлагаются промежуточные задания: посчитать, сколько монет у них в кошельке («на руках»); определить, сколько монет осталось в общем «банке»; сравнить, у кого больше, а у кого меньше, и на сколько.

Дидактическая игра «Учимся экономить», построенная на визуальном выборе, помогает детям осмыслить принцип экономии через анализ реальных статей расходов семьи. В формате коллективного обсуждения ребята учатся ранжировать потребности и понимать разницу между «хочу» и «надо». В игре происходит формирование у детей первичного представления о семейной экономике и развитие навыка осознанного выбора, позволяющего различать необходимые траты от тех, от которых можно временно отказаться для сохранения бюджета.

В игре используется следующее оборудование: ноутбук, проектор, экран и подготовленная презентация со слайдами, на которых изображены различные категории расходов: продукты питания (овощи, фрукты), одежда, игрушки, транспорт (машина, общественный транспорт), жилье и коммунальные услуги, развлечения (кафе, кино).

Педагог последовательно демонстрирует слайды с изображениями товаров и услуг.

Перед детьми ставится ключевой вопрос: **«От чего наша семья может временно отказаться, чтобы сэкономить деньги, не нанося ущерба здоровью и благополучию?»**

Дети высказывают свои предположения, аргументируя выбор (например, «можно реже ходить в кафе», «не покупать новую игрушку, если есть другие»). Важно подчеркнуть, что отказ от еды, лекарств или оплаты жилья не является разумной экономией.

Дидактическая игра «Что дешевле» – это практическая игра, где дети становятся экспертами по ценам. Они учатся не только сравнивать, но и сортировать товары, что помогает в будущем принимать взвешенные потребительские решения.

В игре используется набор карточек с изображениями товаров (продукты, одежда, предметы обихода), соответствующие ценники с числами, игровые деньги.

Сначала дети учатся сравнивать контрастные по цене товары (например, хлеб и планшет). Затем задание усложняется: нужно выстроить **сериационный ряд** – расположить несколько товаров в цепочку от самого дешёвого к самому дорогому или наоборот.

Затем дети выполняют задания на поиск товаров с одинаковой или разной стоимостью.

Далее педагог моделирует ситуацию с ограниченным бюджетом. Например, у ребенка есть сумма на покупку продуктов и билет в кино. Ему нужно так скомбинировать покупки, выбрав более выгодные по цене товары, чтобы хватило денег и на билет. Это учит планированию и расстановке приоритетов.

Дидактическая игра «Планирование семейного бюджета» представляет собой упрощенную модель финансового планирования семьи. Дети, выступая в роли глав семейств, учатся распределять ограниченные средства между необходимыми и желаемыми покупками, осваивая принцип приоритизации и важность создания сбережений. В игре происходит Обучение детей основам распределения семейного бюджета: различать категории доходов и расходов, ранжировать потребности по важности и принимать осознанные финансовые решения о тратах.

Используется следующее оборудование: игровое поле с секторами «Доходы» и «Расходы»; карточки с изображениями товаров и услуг (продукты, одежда, игрушки, бытовая техника, коммунальные платежи); карточки с источниками дохода (зарплата, пенсия, подарок); бумажные монеты номиналом 1 рубль.

Дети получают набор карточек и должны разделить их на две группы: **доходы** (то, что приносит деньги в семью: зарплата, пенсия, премия) и **расходы** (то, на что деньги тратятся: продукты, квартплата, одежда). Совместно с воспитателем обсуждается значение каждого понятия.

На следующем этапе каждая команда («семья») получает фиксированную сумму в бумажных монетах (например, 20 рублей) и набор карточек с потребностями.

Задача детей – решить, на какие нужды потратить деньги, распределяя монеты по карточкам. Они могут класть несколько монет на самое важное и не класть совсем на необязательное.

В результате разумного планирования у «семьи» должна остаться **хотя бы одна монета** – это символ сбережений (экономии), которые можно отложить в копилку для будущей крупной или особой покупки.

Дидактическая игра «Не ошибитесь» развивает логическое мышление и причинно-следственные связи через составление рассказа по картинкам. Она систематизирует бытовой опыт ребенка, превращая его в четкий алгоритм действий. В игре у детей закрепляются логической последовательности действий при совершении покупки – от получения денег до возвращения домой с товаром. Используется **оборудование:** мольберт или стол; набор из 5-6 сюжетных картинок, иллюстрирующих разные этапы похода в магазин (в разрозненном порядке).

Ребенку предъявляется набор картинок:

1. Папа дает деньги.
2. Ребенок идет по улице с пустой сумкой.
3. Ребенок входит в магазин.
4. Ребенок стоит у кассы, рассчитывается.
5. Ребенок берет у продавца товар (например, хлеб).
6. Ребенок идет домой с полной сумкой.

Необходимо разложить картинки в правильной, логической последовательности, восстановив ход событий.

Дидактическое пособие «Умный кошелек» – это интерактивное пособие, моделирующее ситуацию планирования расходов и расчета наличными. Позволяет в игровой форме отработать ключевые финансовые действия: подбор нужной суммы для конкретной цели и проверку правильности оплаты.

Основа пособия – картонный макет кошелька с прозрачным окошком или открывающимся клапаном. Комплект включает: муляжи российских монет и банкнот из картона (номиналы 1, 2, 5, 10, 50, 100 рублей и копейки по необходимости), а также набор карточек-«ценников» с числами или изображениями товаров и указанной стоимостью.

Пособие предлагает два типа практических заданий, которые варьировались:

1. **«Пополни кошелек»:** ребенку дается целевая сумма. Его задача – самостоятельно отобрать из общего набора денежные знаки и «положить» их в кошелек, чтобы их общий номинал в точности соответствовал заданию. Поощряются разные варианты решения.

2. **«Соверши покупку»:** ребенку предлагается карточка-«ценник» с изображением товара и его ценой. Он должен не только правильно подобрать деньги для оплаты, но и, при необходимости, рассчитать сдачу, если сумма внесённых средств превышает стоимость. Это упражнение напрямую моделирует реальный опыт взаимодействия в магазине.

Пособие эффективно развивает не только вычислительные навыки, но и логическое мышление, а также способствует формированию первичных представлений о бюджете и планировании мелких расходов.

Содержание игр сочетает познавательные и воспитательные аспекты, что обеспечивает комплексный подход к формированию финансовых знаний. Через моделирование жизненных ситуаций (например, торговли или производства) у детей уточняются и обогащаются представления об экономике. В процессе игры возникает естественный диалог: педагог задаёт экономически точные вопросы, а дети учатся формулировать и аргументировать свои мысли. Такое сотрудничество, наполненное положительными эмоциями, активизирует познавательную деятельность и стимулирует мыслительные процессы.

В приложении Б предлагаем картотеку дидактических игр, направленных на формирование элементарных финансовых знаний и представлений у детей старшего дошкольного возраста.

В рамках программы также были проведены занятия с использованием дидактических игр, направленных на формирование элементарных финансовых знаний и представлений. Конспекты занятий приводим в приложении В.

Нами был подготовлено авторское дидактическое пособие интерактивный лэпбук по финансовой грамотности «Юные экономисты», которое предназначено для детей старшего дошкольного возраста. Пособие представляет собой тематическую папку с кармашками, конвертами, подвижными элементами и игровыми полями, посвященными основам финансовой грамотности (см. Приложение Г).

Лэпбук является средством развивающего обучения и построен на основе современных педагогических подходов: технологии коллективной творческой деятельности, коммуникативных и игровых технологий. Открытая структура пособия позволяет педагогу гибко пополнять и адаптировать его содержание в соответствии с потребностями детей и задачами образовательного процесса.

Пособие включает в себя следующие интерактивные элементы:

✓ **«Семейный бюджет»** (конверт) – предназначен для формирования представлений о планировании доходов и расходов семьи.

✓ **«На что планируем потратить деньги»** (конверт) – помогает детям осознать разницу между необходимыми и желаемыми покупками.

✓ **«Сбербанк»** (игровое поле) – знакомит с функцией банка, понятиями «валюта», «евро», «доллар»; содержит задания на закрепление знаний о времени и дате.

- ✓ «**Деньги России**» (конверт) – служит для закрепления знаний о российских денежных знаках.
- ✓ «**Доллары**» (конверт) – знакомит с одной из основных мировых валют.
- ✓ **Банковские карты** (кармашек) – вводит детей в мир безналичных расчетов.
- ✓ «**Можно купить, нельзя купить**» (кармашки) – направлен на формирование представлений о товарно-денежных отношениях и развитие доказательной речи.
- ✓ «**Профессии**» (кармашек) – расширяет знания о профессиях, связанных с банковским делом и финансами (банкир, кассир, экономист и другое).

Интерактивный и игровой формат лэпбука вызвал устойчивый интерес у дошкольников, побуждая их возвращаться к материалу многократно.

Успех формирования финансовой грамотности невозможен без поддержки семьи. В рамках программы были проведены следующие мероприятия с родителями: **родительское собрание на тему:** «Финансовая грамотность для дошкольников: играем и учимся», **консультации и памятки на тему:** «Как говорить с ребенком о деньгах?», «Карманные деньги: за и против», «Экономические игры в быту», **совместные проекты:** «Семейная копилка» (ребенок вместе с родителями копит на какую-то небольшую цель), «Юный покупатель» (ребенок помогает составлять список покупок, участвует в их выборе в магазине).

В процессе проведения проекта педагогом соблюдались следующие условия: адаптация сложности заданий под уровень группы, поощрение рассуждений детей, использование реальных ситуации из жизни детей (покупка мороженого, подарок другу), закрепление темы в повседневной деятельности: дежурство («заработать» фишки), организация ярмарки.

К окончанию проекта дети знают основные профессии и их значение; что такое деньги, для чего они нужны; понятия «цена», «покупка», «продажа»; что такое семейный бюджет (на элементарном уровне), умеют различать монеты и банкноты; считать в пределах, необходимых для простых покупок; различать понятия «хочу» и «надо»; бережно относиться к вещам, игрушкам, ресурсам (вода, свет); планировать небольшие покупки (в игре); аргументировать свой потребительский выбор.

Данная система мероприятий создает прочную основу для формирования у старших дошкольников основ финансово-экономической культуры, которая является важной составляющей их будущей успешной жизни в обществе.

Список литературы:

1. Тулегенова, А. Г. Педагогические условия формирования положительного отношения к труду у детей старшего дошкольного возраста [Текст] : автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата педагогических наук. – М. : Московский государственный педагогический университет, 2011. – 24 с.
2. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования: Приказы и письма Минобрнауки РФ. – М. : ТЦ Сфера, 2015. – 96 с.
3. Трясорукова, Т. П. Вместе с мамой развиваем творческие способности. – Ростов-на-Дону : Феникс, 2011. – 47 с.
4. Полозова, Е. Продуктивная деятельность с детьми раннего возраста : учебно-методическое пособие для воспитателей. – М. : И. П. Лакоценина, 2009. – 137 с.
5. Погодина, С. В. Теоретические и методические основы организации продуктивных видов деятельности детей дошкольного возраста. – М. : Академия, 2021. – 272 с.
6. Ведмедь, О. Л., Ведмедь, О. Л., Платохина Н. А., Чумичева Р. М. Продуктивная деятельность в детском саду: Рукоделие. – М. : Детство-Пресс, 2012. – 212 с.

Якуненко Юлия Ринатовна,
воспитатель,
Нефтеюганское районное муниципальное
дошкольное образовательное бюджетное учреждение
«Детский сад «Морошка»
с.п. Куть-Ях, ХМАО-Югра
e-mail:zozoamineva@yandex.ru

Музыкальные нейроигры как средство развития межполушарного взаимодействия у детей дошкольного возраста через игру и звук

Аннотация. В статье рассматриваются музыкальные нейроигры как средство развития межполушарного взаимодействия у детей дошкольного возраста через игру и звук. Автором охарактеризованы принципы, преимущества и даны практические рекомендации по внедрению музыкальных нейроигр как средства развития межполушарного взаимодействия у детей дошкольного возраста через игру и звук.

Ключевые слова: система образования, нейроигры, межполушарное взаимодействие, игра, звук.

В настоящее время в педагогической деятельности все чаще встречаются дети с особыми образовательными потребностями. В данную категорию входят дети, у которых есть различные нарушения: с речью, координацией, общей и мелкой моторикой, вниманием и восприятием.

Почему же наблюдается такая ситуация? Причин может быть много. Это и экологические, биологические, социальные факторы, влияющие на состояние и развитие детей. Однако, существует еще одна немаловажная причина - это малоподвижный образ жизни детей.

Мы живем в мире цифровых технологий, который стремительно развивается, и от этого никуда не деться. Современные дети все больше времени пользуются различными гаджетами, меньше проводят время на улице, подвижные игры были заменены на игры в смартфоне. Вследствие чего, у детей возникает дефицит физической активности, а это ведет к тому, что современное поколение с каждым годом становится более ослабленным.

Недостаточность физической активности ведет к плохому снабжению головного мозга кислородом, несформированной координации движений, плохой ориентации в пространстве, не развитого чувства ритма, а также дисгармоничному развитию межполушарных связей.

Межполушарное взаимодействие – это механизм объединения левого (аналитико-логического) и правого (образно-интуитивного) полушарий в единую интегративную систему. При его несформированности у ребенка возникают трудности с пространственной ориентацией, переключением внимания, освоением речи и письма.

Старший дошкольный возраст (5-7 лет) – сенситивный период для формирования мозолистого тела, структуры, отвечающей за передачу информации между полушариями мозга. Именно в это время закладывается нейрофизиологическая основа для успешного овладения чтением, письмом и счетом.

Применение в работе эффективных приемов и методов помогают ребенку контролировать свою двигательную активность и развивать внимание.

На сегодняшний день существует много современных методов и технологий. Одной из таких является технология нейробум. Данная технология основывается на принципах Орф педагогики.

Орф педагогика – система воспитания и обучения через искусство и творчество, основанная на связи музыки, движения и речи.

В настоящее время орф-подход используется во всём мире для обучения людей в естественной и непринуждённой обстановке. Орфовская педагогика представляет собой особый тип музыкальной педагогики, которая стала называться креативной. Идея её заключается в понимании неразрывности движения, слова, музыки и в организации особого педагогического процесса.

Благодаря данной технологии появились музыкальные нейроигры или нейробум.

Нейробум – это комплекс телесно-ориентированных музыкальных игровых моделей, которые позволяют через тело воздействовать на мозговые структуры. Они способствуют улучшению разговорных навыков, крупной и мелкой моторики, активации всех каналов восприятия, а также развитию музыкально-двигательных навыков, интеллектуальных способностей и творческого потенциала детей.

Как музыка «включает» оба полушария?

Левое полушарие воспринимает в музыке структуру языка, отслеживает каждый звук в отдельности, «видит» каждую нотку, запоминает положение пальцев на инструменте. Правое полушарие отзывается на интонацию, ритм, динамические оттенки, обогащаясь музыкой эмоционально и целостно, запоминает произведение целиком.

Когда ребенок под музыку выполняет движения, поет и одновременно играет на инструменте, он тренирует не только музыкальные способности, но и весь спектр высших психических функций: внимание, память, мышление, речь, саморегуляцию. По данным исследований, регулярные музыкальные занятия в раннем возрасте приводят к увеличению размера отдельных зон мозолистого тела.

Принципы построения музыкальных нейроигр

Для эффективного развития межполушарного взаимодействия музыкальные нейроигры должны строиться на следующих принципах:

1. **Перекрестный характер движений.** Левая рука или нога должны пересекать среднюю линию тела и направляться в правую сторону и наоборот. Это напрямую активирует мозолистое тело.
2. **Ритмическая организованность.** Ритм задает темповую основу для синхронизации действий. Музыкальный метр помогает ребенку «уложить» движение во времени.
3. **Смена ведущей роли.** В процессе игры правши должны выполнять главные движения левой рукой, и наоборот.
4. **Речь + движение + музыка.** Наиболее мощный эффект достигается, когда ребенок одновременно поет, двигается и манипулирует предметами.

Благодаря этим трем компонентам активно укрепляется мышечный аппарат, и развиваются голосовые данные.

5. **Постепенное усложнение.** Начинаем с медленного темпа, затем ускоряемся. Сначала движения выполняются каждой рукой отдельно, затем двумя одновременно.

Использование музыкальных нейроигр на занятиях имеет ряд преимуществ:

1. Игровая форма обучения.
2. Эмоциональная привлекательность.
3. Многофункциональность.
4. Автоматизация звуков в сочетании с двигательной активностью, а не статичное выполнение заданий.
5. Формирование стойкой мотивации и произвольных познавательных интересов.
6. Формирование партнерского взаимодействия между ребенком и педагогом.
7. Активизация работы с родителями, повышение компетентности родителей в коррекционно-развивающем процессе.

Высокая эмоциональность музыкального воздействия и взаимодействия облегчает установление контакта с ребенком и позволяет легче заинтересовать его совместной игрой, включить в предлагаемую деятельность. Разнообразие способов действия с музыкальными инструментами и голосовых контактов открывает возможности взаимодействия с ребенком, который в других условиях не проявляет имеющихся способностей.

Практические музыкальные нейроигры для старших дошкольников

1. Нейроритмические упражнения с мячом и предметами.

«Вот как с мячиком играем» (с массажным мячом). Дети под ритмичную музыку перекладывают мяч из одной руки в другую с одновременным пропеванием простой попевки. Усложненный вариант – скомкать лист бумаги в шарик одной рукой (без поддержки другой) и выполнять те же перекрестные движения. Такая работа развивает мелкую моторику, координацию, ориентацию «право-лево» и певческие навыки одновременно.

«Перекрестный шаг под оркестр». Под музыку марша дети передвигаются в колонне, одновременно работая руками: левая нога шагает – правая рука выносится вперед и наоборот. Рекомендуется использовать двухчастную музыку с четким ритмом и повтором.

2. Инструментальные нейроигры.

«Нейроложки». Детям раздаются специальные ложки, соединенные попарно черенками. Игра на нейроложках позволяет одновременно задействовать обе руки в асимметричной работе: одна ложка ударяет, другая – скользит или стучит в другом ритме. Развивается слуховое восприятие, быстрота реакции, способность анализировать длительность, силу и тембр звука. Можно использовать попевку с чередованием долгих и коротких звуков: палочка (длинная доля) – удар, точки (короткие) – скользящие движения.

«Клавесы-диалог». Клавесы (деревянные ритмические палочки системы Карла Орфа) – простейший инструмент для развития чувства ритма и внимания. Игра выполняется в паре: первый ребенок выстукивает ритмическую фразу, второй зеркально ее повторяет. Одновременно с игрой можно проговаривать слоговые цепочки для автоматизации звуков.

3. Перкуссия тела.

«Кулачки – ладошки – ребро» под музыку. Дети располагают руки на столе. На первую долю мелодии ставят ладони ребром, на вторую – сжимают в кулачки. Темп постепенно ускоряется. Можно выполнять под фортепианное сопровождение с четким акцентом на сильную долю. Игра развивает переключаемость движений и синхронизацию работы лобных долей.

«НейроСимфония». Ведущий задает многоуровневую ритмическую структуру, включающую движения ног (притопы), рук (хлопки, скрещивания, щелчки) и голоса (проговаривание, пение). Дети должны одновременно воспроизводить все три уровня.

4. Эмоционально-образные нейроигры.

«Музыкальная живопись эмоций». Детям предлагается прослушать короткие музыкальные фрагменты, выражающие разные эмоции (радость, грусть, страх, удивление, спокойствие). После прослушивания ребенок выбирает соответствующую карточку-эмоцию и придумывает пластический образ, передающий характер музыки. Задание активизирует правополушарное образное мышление и требует левополушарного анализа структуры музыкальной фразы.

«Зеркальная сказка под оркестр». Дети разбиваются на пары. Один ребенок – «дирижер», второй – «зеркало». Под спокойную музыку «зеркало» повторяет все движения партнера, затем они меняются ролями. Идеально для синхронизации темпо-ритмической деятельности двух индивидов.

5. Музыкальные нейроигры с речевым сопровождением (ритмодекламация).

Стихи, произносимые в ритме музыки, создают дополнительную нагрузку на левое полушарие, которое отвечает за обработку речевых сигналов. Пример – попевка «Паучок»:

Пау-пау-паучок,
Паутиновый жучок.
Паутину он плетет,
Свою песенку поет.

Движения: хлопок, руки скрещивают на плечах, хлопок, притоп правой ногой. Это упражнение одновременно тренирует мозжечковую стимуляцию, внимание, координацию, мелкую и крупную моторику, память и воображение.

Рекомендации по внедрению в образовательный процесс

1. Дозированность. Музыкальные нейроигры проводятся фрагментарно по 3-5 минут, в общей сложности до 25-30 минут в день. Они могут быть включены в организационные моменты, физкультминутки, заключительную часть занятия.

2. Игровая форма. Музыкальные нейроигры не должны восприниматься детьми как обязательная тренировка. Облекайте их в сюжеты: «Мы превращаемся в оркестр», «Поможем фее Ритма расколдовать королевство».

3. Принцип «делай как я». Демонстрируйте упражнения вместе с детьми – зеркальные нейроны активизируются сильнее при совместном выполнении.

4. Вариативность. Одно и то же нейроритмическое упражнение должно предлагаться в разных темпах, с разными музыкальными произведениями и в разных группах (в парах, по кругу, индивидуально).

5. Интеграция. Музыкальные нейроигры можно органично вплетать в знакомые музыкальные занятия: они не заменяют пение или слушание, а дополняют их как мощный нейрокоррекционный блок.

У детей с эпилептической активностью на ЭЭГ, тикозными гиперкинезами или заиканием нейроигры следует вводить осторожно, начиная с самых медленных и плавных движений под релаксационную музыку. При появлении неконтролируемых движений, нарастания тиков или речевых запинок необходима консультация детского невролога.

Систематическое применение музыкальных нейроигр на занятиях со старшими дошкольниками позволяет отследить положительную динамику по следующим параметрам:

- улучшение фонематического слуха и артикуляционной моторики;
- повышение произвольного внимания и слухоречевой памяти;
- формирование устойчивых пространственных представлений («право-лево», «верх-низ»);
- снижение импульсивности и мышечных зажимов, регуляция эмоционально-волевой сферы.

Музыкальные нейроигры – это не дань моде, а научно обоснованный, доступный и чрезвычайно увлекательный метод подготовки мозга ребенка к систематическому школьному обучению. Их регулярное применение на музыкальных занятиях позволяет педагогу решать сразу несколько задач: от развития музыкальных способностей до коррекции высших психических функций. Важно помнить: чем активнее и разнообразнее двигательно-ритмический опыт дошкольника, тем легче и успешнее пойдет его адаптация к учебной деятельности в первом классе.

РАЗДЕЛ 2.

ПРОБЛЕМА ДОСТИЖЕНИЯ КАЧЕСТВА РЕЗУЛЬТАТОВ ОБРАЗОВАНИЯ В СОВРЕМЕННОЙ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

Асланова Алия Телман кызы,
кандидат педагогических наук,
старший преподаватель кафедры теории и методики
дошкольного и начального образования,
Сургутский государственный педагогический университет
г. Сургут
e-mail: aliye.m@yandex.ru

Особенности организации оценочной деятельности младших школьников в рамках внеурочных занятий по технологическому направлению

Аннотация. Статья посвящена проблеме формирования оценочной самостоятельности обучающихся начальной школы в условиях внеурочной деятельности. Актуальность исследования обусловлена переходом к системно-деятельностной парадигме образования и дефицитом практических инструментов для развития регулятивных универсальных учебных действий. Автором обосновывается уникальный потенциал технологического направления внеурочной работы, обусловленный материальностью продукта, психологической безопасностью среды и естественной коллегиальностью деятельности. В работе представлена трехкомпонентная методическая модель организации формирующего оценивания, включающая этапы прогностической, процессуальной и ретроспективной оценки. Описаны оригинальные методические приемы («Карта рисков мастера», «Инженерный журнал», натурные испытания), направленные на переход от диффузной самооценки к конкретно-операциональной рефлексии. В заключении, автор статьи подчеркивает необходимость переосмысления дидактического дизайна внеурочных занятий и включение критериального оценивания в продуктивную деятельность детей.

Ключевые слова: формирующее оценивание, оценочная самостоятельность, младшие школьники, внеурочная деятельность, технологическое образование, регулятивные УУД, рефлексия, материальный продукт, инженерное мышление.

Современная система начального общего образования переживает этап фундаментальной трансформации, связанной с переходом от «знаниевой» парадигмы к системно-деятельностной, закрепленной в Федеральных государственных образовательных стандартах (ФГОС НОО). Стандарт императивно требует формирования у обучающихся регулятивных универсальных учебных действий, вершиной которых является способность к самостоятельной оценке корректности выполнения учебных операций и внесению необходимых коррективов. Несмотря на декларируемую значимость данных компетенций, массовая педагогическая практика демонстрирует острый дефицит валидных инструментов их формирования, особенно на уровне начальной школы, где абстрактно-логическое мышление ребенка еще недостаточно развито и требует опоры на конкретную предметно-манипулятивную деятельность.

В обозначенном контексте внеурочная деятельность технологической направленности выступает уникальной, но зачастую недооцененной образовательной площадкой. Автором выдвигается научная гипотеза, согласно которой эффективная организация оценочной деятельности младших школьников возможна при условии ее конструирования не в качестве дискретного акта внешнего аудита, а как пролонгированного, имманентно встроенного в процесс материального преобразования рефлексивного механизма, базирующегося на критериальном, прогностическом и ретроспективном подходах.

Выбор технологического направления в качестве приоритетного объекта исследования не является случайным и детерминирован онтологическими характеристиками данной деятельности. В отличие от направлений внеурочной работы, где результат может носить виртуальный, устный или трудноформализуемый характер, технологическое творчество всегда сопряжено с созданием материального продукта (модели, конструкции, технического объекта). Данная материальность порождает принципиально иную оценочную ситуацию, переводя оценку из разряда субъективной («красиво – некрасиво») в категорию объективированной. Обучающийся получает возможность не просто воспринять вербальное суждение педагога, но самостоятельно верифицировать качество, используя измерительный инструмент, проверяя функциональность или соответствие чертежу. Таким образом, создается наглядно-действенная основа для сопоставления замысла и результата, которую Л. С. Выготский определял как фундамент перехода от внешних операций к интериоризированным психическим процессам.

Второй сущностной особенностью выступает высокий уровень эмоциональной безопасности среды. Урочная система в сознании младшего школьника неразрывно связана с жесткой регламентацией, страхом ошибки и формализованной отметкой, что зачастую блокирует познавательный интерес и провоцирует состояние выученной беспомощности. Внеурочная деятельность свободна от данной атрибутики: отсутствие риска получения неудовлетворительной оценки, влияющей на итоговый балл, трансформирует психологический климат. Ошибка в этих условиях перестает интерпретироваться как фатальный провал, приобретая статус диагностического сигнала и точки роста. В подобной ситуации, классифицируемой в педагогической психологии как «открытая задача», дефект или несовершенство конструкции является не окончательным итогом работы, а вызовом для технического мышления и предметом анализа.

Третьей специфической чертой является коммуникативная насыщенность процесса. Работа над материальным проектом преимущественно организуется в парах, малых группах или предполагает обязательную публичную презентацию результата. У ребенка возникает естественная потребность в сравнительном анализе, консультации, аргументации собственного технического решения. Это формирует органичную среду для становления не только самооценки, но и способности к аргументированной, критериальной обратной связи, что представляет собой высший уровень коммуникативных учебных действий.

Резюмируя, можно утверждать, что технологическая внеурочная среда обладает синергетическим эффектом: материальность продукта обеспечивает объективность контроля, психологический комфорт нивелирует эмоциональные барьеры, а коллегиальный характер деятельности активизирует рефлексивные и коммуникативные механизмы.

В данном случае, процесс организации комплексной оценки продуктов конструкторско-технологической деятельности младшего школьника в рамках внеурочных занятий должен включать в себя поэтапную, аналитическую и грамотно выстроенную работу.

Первый этап – прогностическая оценка. В практике начальной школы данный этап практически не представлен. Обучающийся, как правило, приступает к работе без четкого определения потенциальных зон риска. Педагогическая задача заключается в формировании механизма, обозначаемого в инженерной психологии как «предвосхищающее внимание». Методическим инструментом выступает «Карта рисков мастера», интегрированная в технологическую документацию. Обучающийся получает карту будущего изделия, где каждый технологический узел или операция имеет поле для цветового кодирования по принципу светофора: зеленый цвет – прогноз легкого выполнения, желтый – ожидание незначительных затруднений, красный – высокая вероятность неудачи и потребность в помощи. Дидактический потенциал приема заключается в том, что ребенок учится воспринимать предстоящую работу не как нерасчлененный монолит, а как систему дискретных шагов, требующих соизмерения с актуальным уровнем собственных умений, что актуализирует личный опыт и проецирует его на новую задачу.

Второй этап – процессуальная (сопровождающая) оценка. Данный компонент является наиболее сложным в организации, так как требует от педагога смещения фокуса с контроля дисциплины на управление рефлексивным процессом. В структуру занятия внедряются обязательные «рефлексивные остановки», а традиционная технологическая карта модифицируется посредством добавления графы «Инженерный журнал: анализ отклонений». После каждого ответственного технологического этапа обучающемуся необходимо зафиксировать ответы на три вопроса: соответствие полученного результата эталону; локализация и характер отклонения; причина возникновения дефекта. Динамика записей демонстрирует переход от диффузных и эмоциональных суждений

(«у меня криво») к конкретно-операциональной рефлексии («левая опора установлена не под прямым углом вследствие недостаточной фиксации струбины»). В этом заключается суть формирующего оценивания: оно не санкционирует неудачу, а указывает вектор коррекции способа действия.

Третий этап – ретроспективная оценка качества и защита продукта. Итоговая оценка проводится в формате натуральных испытаний и публичной защиты с минимизацией роли педагога и доминированием детского экспертного сообщества и объективных физических законов. Примером может служить занятие по конструированию моста из немодельных материалов (спагетти), где техническое задание содержало объективно измеряемые критерии (соответствие чертежу, собственная масса, разрушающая нагрузка) и расчетный коэффициент эффективности. Кульминацией оценочной деятельности становятся испытания, в ходе которых разрушение конструкции запускает механизм глубинного когнитивного диссонанса, переводящего оценку из внешней вербальной меры в объективное следствие законов сопротивления материалов. Последующий этап «Инженерного расследования», реализуемый с использованием квазипрофессиональной терминологии, закрепляет восприятие неуспеха как источника точного знания о конструктивных дефицитах.

Данные теоретические тезисы позволяют заключить, что внеурочные занятия технологического направления, организованные в логике критериального формирующего оценивания, являются эффективным ресурсом для формирования контрольно-оценочной самостоятельности младшего школьника. Встраивание оценки в продуктивную деятельность в качестве многоаспектного механизма, основанного на триаде «прогноз – актуальный анализ – верификация продукта испытанием». Представляется целесообразной в широкую практику следующих методических рекомендаций: полный отказ от ранговой балльной системы в пользу бинарных объективных критериев; рутинное применение рефлексивного инструментария, обучающего алгоритму анализа дефектов; изменение дидактического дизайна занятий за счет включения этапов испытаний и решения открытых технических задач. Только посредством реализации данных подходов представляется возможным вырастить из младшего школьника подлинного субъекта учебной деятельности, способного к объективной оценке границ собственного знания и незнания.

Список литературы:

1. Воронцов, А. Б. Формирующее оценивание: подходы, содержание, эволюция : учебное пособие / А. Б. Воронцов. – М. : Просвещение, 2021. – 256 с.
2. Гребенюк, Е. Н. Технологическое образование в начальной школе: компетентностный подход / Е. Н. Гребенюк, И. А. Сасова. – М. : Академия, 2023. – 192 с.
3. Давыдов, В. В. Психическое развитие и воспитание в младшем школьном возрасте / В. В. Давыдов. – М. : Педагогика, 2020. – 278 с.
4. Землянская, Е. Н. Учебное сотрудничество как средство формирования самооценки младшего школьника / Е. Н. Землянская // Педагогика. – 2023. – № 2. – С. 45-53.
5. Пинская, М. А. Оценивание в условиях введения требований ФГОС : методическое пособие / М. А. Пинская. – М. : Национальное образование, 2021. – 144 с.
6. Цукерман, Г. А. Оценка без отметки / Г. А. Цукерман, А. Л. Венгер. – М. : Ридеро, 2020. – 112 с.

Киш Лариса Николаевна,
педагог, МБОУ «Малоатлымская СОШ»,
с. Малый Атлым ХМАО-Югры

Павленко Светлана Анатольевна,
педагог, МБОУ «Малоатлымская СОШ»,
с. Малый Атлым ХМАО-Югры

Синцова Анастасия Михайловна,
педагог, МБОУ «Малоатлымская СОШ»,
с. Малый Атлым ХМАО-Югры

Мухетдинова Галина Владимировна,
педагог, МБОУ «Малоатлымская СОШ»,
с. Малый Атлым ХМАО-Югры

Беззубова Марина Анатольевна,
педагог, МБОУ «Малоатлымская СОШ»,
с. Малый Атлым ХМАО-Югры,
e-mail: Lara-kish@mail.ru

Организация работы по преемственности посредством проведения метапредметной недели дошкольного и начального образования «Одна земля – одно будущее»

Аннотация. В статье рассматривается актуальная проблема преемственности дошкольного и начального общего образования в контексте требований ФГОС. Анализируются типичные трудности (дублирование школьной программы и подмена игровой деятельности учебной). Представлен опыт реализации учебно-методического проекта «Метапредметная неделя», направленного на создание условий для успешной адаптации детей через организацию совместной деятельности дошкольников, младших школьников и педагогов.

Ключевые слова: преемственность, ФГОС ДО, ФГОС НОО, адаптация к школе, игровая деятельность, метапредметная неделя, разновозрастные группы.

Актуальность

Федеральные государственные образовательные стандарты дошкольного образования предусматривают организацию работы по обеспечению преемственности целей, задач и содержания дошкольного и начального общего образования, а также организацию формирования общей культуры личности детей, развития их социальных, нравственных, эстетических, интеллектуальных, физических качеств, инициативности, самостоятельности и ответственности ребенка, формирования предпосылок учебной деятельности [2].

Традиционно организация такой работы сводится к подготовке дошкольников к обучению в школе, дублируя программу первого класса. Таким образом учебная деятельность преобладает над игровой. Такое понимание преемственности часто затрудняет процесс адаптации ребёнка к школе.

Практика и анализ научно-педагогической литературы показывают, что у воспитателей и учителей начальных классов имеются трудности в реализации преемственности двух ступеней образования, определенной в стандартах. Одна из основных проблем взаимодействия дошкольного образовательного учреждения и школы – несовпадение в формах, методах и технологиях обучения. По мнению Т. Н. Астраханцевой, «приобщение родителей к педагогической деятельности, включение детей дошкольного и младшего школьного возраста в совместные виды деятельности, отвечающие психофизическим особенностям детей, могут служить опорными пунктами в определении условий преемственности при подготовке детей к обучению» [1, с. 11].

Актуальность организации работы по преемственности дошкольного и начального образования очевидна. Её решение заключается в обеспечении такого подхода, при котором осуществляется не только подготовка к новому, но и сохранение и развитие старого как основа поступательного развития процесса. Как следствие, организация специальных условий для обеспечения преемственности в дошкольном и начальном образовании повысит успешность школьника на первой ступени образования.

Педагоги муниципального бюджетного общеобразовательного учреждения «Малоатлымская средняя общеобразовательная школа» разработали проект «Метапредметная неделя дошкольного и начального образования «Одна земля – одно будущее».

Цель проекта: создать условия для успешной адаптации детей при переходе на начальную ступень обучения.

Задачи проекта:

1. Способствовать вовлечению дошкольников и учеников начальных классов, воспитателей и учителей начальных классов в совместную деятельность.
2. Сформировать у участников проекта:
 - навыки эффективного общения в детском коллективе;
 - позитивную (адекватную) самооценку и уверенность в себе.
3. Создать банк методических материалов (сценарии занятий, уроков, игр) для воспитателей и учителей начальных классов.

Участники и партнёры проекта: воспитанники подготовительной группы, учащиеся 1-4 классов, воспитатели дошкольной группы, учителя начальных классов.

Целевая группа проекта: дети 5-11 лет (25 человек).

Сроки реализации проекта: 3 месяца.

Этапы проекта и их содержание

Первый этап «Установочный» (первая неделя проекта)

Цель: разработка концепции проведения метапредметной недели.

Задачи:

- 1) провести расширенное заседание методических объединений воспитателей дошкольных групп и учителей начальных классов;
- 2) определить тему метапредметной недели;
- 3) распределить обязанности по подготовке метапредметной недели;
- 4) разработать концепцию проведения игры для детей;
- 5) составить план проведения метапредметной недели.

<i>Мероприятие</i>	<i>Сроки</i>	<i>Ответственные</i>	<i>Результат</i>
Расширенное заседание учителей начальных классов и воспитателей дошкольной группы	Третья неделя января	Заместитель директора по дошкольному образованию	Составление плана проведения метапредметной недели
Разработка материалов для макета-панорамы «Народы России»	Четвертая неделя января	Педагоги	Макет-панорама «Народы России»
Разработка сценариев уроков, занятий	Первая неделя февраля	Педагоги	Банк методических материалов (сценарии занятий, уроков, игр) для воспитателей и учителей начальных классов.
Размещение пресс-релиза	Первая неделя февраля	Заместитель директора по дошкольному образованию	Приказ ОО, объявление о предстоящих мероприятиях

Второй этап «Практический» (вторая-третья неделя проекта)

Цель: организация совместной деятельности педагогов, воспитанников дошкольной группы, учеников начальных классов.

Задачи:

- 1) организовать проведение открытых уроков и занятий для воспитателей и учителей начальных классов;
- 2) провести практическую игру «Одна земля – одно будущее», в виде цикла занятий, раскрывающих особенности народов России для смешанных групп детей (5-11 лет);
- 3) провести конкурс семейного творчества;
- 4) провести спортивные соревнования для детей и родителей.

<i>Мероприятие</i>	<i>Сроки</i>	<i>Ответственные</i>	<i>Результат</i>
Открытые уроки и занятия в дошкольной группе и 1-4 классах	Вторая неделя февраля	Педагоги	Протоколы взаимопосещений уроков, занятий, анализ и самоанализ
Конкурс семейного творчества «Народы России»	В течение месяца	Воспитатели дошкольной группы	Выставка работ
Вводное занятие для воспитанников дошкольной группы и учеников начальных классов	Понедельник третьей недели февраля	Заместитель директора по дошкольному образованию	Введение детей в тему недели, распределение по группам
Уроки-занятия	Вторник – пятница третьей недели февраля	Педагоги	Ознакомление детей с культурой бытом народов России, их традициями
Итоговое занятие для воспитанников дошкольной группы и учеников начальных классов	Четвертая неделя февраля	Руководитель МО учителей начальных классов	Хоровод дружбы
Спортивные соревнования для родителей, воспитанников дошкольной группы и учеников начальных классов	Четвертая неделя февраля	Педагоги	Организация совместного досуга детей и родителей

Практическая игра «Одна земля – одно будущее»

Цель: формирование понимания ценности культурного многообразия, воспитание уважения к традициям разных народов России, развитие чувства единения и дружбы среди участников посредством практического действия через игру.

Задачи:

- 1) образовательные: знакомство с народами, проживающими на территории России, их национальными костюмами, особенностями проживания, традиционными обрядами;
- 2) воспитательные: воспитание устойчивого интереса к культуре народов России, формирование гражданственно-патриотического отношения и чувства сопричастности к культурному наследию своего народа, способствовать осознанию значимости культурных различий и преимуществ совместного проживания народов России, укреплять чувство принадлежности к общей родине, развитие идеи единства и взаимозависимости;
- 3) развивающие: создание условий для формирования навыков коммуникации, совместной деятельности.

Планируемые результаты: обучающиеся ознакомятся с понятиями «многонациональное государство», «традиции народов», углубят знания о культуре разных народов через ознакомление с традиционным жилищем, особенностями территории проживания, национальными костюмами, музыкой, кухней; усовершенствуют коммуникативные навыки во время работы в разновозрастных группах, узнают о традиции, объединяющей народы России – уважение к традициям.

В рамках предметной недели дошкольного и начального общего образования проводится игра «Одна земля – одно будущее». Мероприятие включает в себя цикл занятий, раскрывающих особенности народов России: место проживания и географические особенности, флора и фауна различных территорий, традиционные жилища и образ жизни представителей разных народов России.

Для классификации народов выделены четыре условные зоны:

- 1) народы севера;
- 2) народы Кавказа и черноморского побережья;
- 3) народы степей;
- 4) народы центральной России.

До начала игры определены основные направления, изучаемые в ходе игры.

<i>Условная зона</i>	<i>Народы</i>	<i>Флора</i>	<i>Фауна</i>	<i>Традиционное жилище</i>
Кавказ и черноморское побережье	Осетины, черкесы, чеченцы, кабардинцы, осетины, грузины	Фруктовые деревья, самшит, каштан, бук, крокус, пион, виноград	Косуля, цикада, баклан, дельфин, чайка	Сакля
Степи	Калмыки, башкиры, казахи, татары, буряты, тувинцы	Ковыль, тюльпан, карагана древовидная, типчак	Суслик гадюка, орёл, верблюд, сайгак	Юрта
Центральная Россия	Русские, карелы, удмурты, цыгане, чуваша, марийцы, немцы, мордвина, коми	Дуб, осина, клён, осока, одуванчик, берёза	Глухарь, рысь, лось, медведь, кедровка	Изба
Север	Ханты, ненцы, манси, якуты, чукчи	Карликовая берёза, брусника, морошка, ягель, багульник	Морж, лемминг, куропатка, песец, северный олень	Чум

В первый день игры проводится мероприятие, посвященное открытию недели (режим доступа: <https://disk.yandex.ru/d/zYYccv-vPVSOqg>). В ходе данной встречи дети знакомятся с планом работы на предстоящую неделю, а также представляют части макета, который собирается в ходе работы четырех групп:

- первая группа представляет растения четырех зон России;
- вторая группа – животные этих же зон;
- третья группа – народы, проживающие на территории России в различных условных зонах;
- четвертая группа – традиционное жилище народов.

Во второй – шестой день недели проводится игра «Вертушка», в ходе которой проводятся уроки по теме «Единство народов России»:

- окружающий мир;
- ИЗО/технология;
- математика;
- музыка;
- культура общения.

Смешанные группы детей (представители из каждого класса начальной школы и воспитанники дошкольной группы) посещают уроки, зарабатывая жетоны за активную работу и выполнение заданий.

<i>Наименование урока</i>	<i>Режим доступа</i>
Окружающий мир	https://disk.yandex.ru/i/_YJ9eB7c8DTY4w
ИЗО/технология	https://disk.yandex.ru/i/qIkQL2rCF6h0PQ
Математика	https://disk.yandex.ru/i/TcbSaW5kVGs7WA
Музыка	https://disk.yandex.ru/i/wyBRKrFjyrSKEA
Культура общения	https://disk.yandex.ru/i/kez4PD6c1ELr6w

В седьмой день проводится занятие по итогам посещения уроков, в ходе которого дети повторяют изученный материал и получают награды (режим доступа: https://disk.yandex.ru/i/K_RuSWYjWqW8QQ).

Заключительным мероприятием игры «Одна земля – одно будущее» становится спортивное мероприятие для детей и родителей. В ходе соревнований происходит знакомство с народными играми (режим доступа: <https://disk.yandex.ru/i/AMK0Ns5eihPgijw>).

В течение всего времени проведения предметной недели дошкольного и начального образования проводится конкурс семейного творчества среди дошкольных групп и учеников начальных классов «Народы России» (режим доступа: <https://disk.yandex.ru/i/dZUrIUljPxtgyQ>).

Третий этап «Аналитический» (четвёртая неделя проекта)

Цель: проанализировать результаты работы над проектом.

Задачи:

- 1) проанализировать результаты проведения метапредметной недели;
- 2) создать сборник методических материалов педагогов.

<i>Мероприятие</i>	<i>Сроки</i>	<i>Ответственные</i>	<i>Результат</i>
Расширенное заседание учителей начальных классов и воспитателей дошкольной группы	Первая неделя марта	Заместитель директора по дошкольному образованию	Анализ проведения метапредметной недели
Составление сборника методических материалов для воспитателей дошкольной группы и учителей начальных классов	Вторая-третья неделя марта	Педагоги	Банк данных с материалами метапредметной недели
Размещение пост-релиза	В течение марта	Заместитель директора по дошкольному образованию	Посты в госпабликах

Результаты проекта

Проведение метапредметной недели дошкольного и начального образования в виде игры позволило достичь следующих результатов:

✓ для детей:

- ознакомление с многообразием народов России, понимание их идентичности;
- осознание идеи единства народов России;
- объединение коллектива дошкольников и учеников начальных классов;

✓ для педагогов:

• решение проблемы организации работы по преемственности дошкольного и начального звена;

• взаимообмен опытом;

✓ для родителей:

- организация досуга с детьми;
- укрепление семейных связей.

Список литературы:

1. Астраханцева, Т. Н. Педагогические условия обеспечения преемственности в развитии творческих способностей детей старшего дошкольного и младшего школьного возраста : дис. канд. пед. наук. – Чебоксары, 2002. – 159 с.
2. Государственный образовательный стандарт дошкольного образования [Электронный ресурс]. – URL : <https://fgos.ru/fgos/fgos-do/> (дата обращения: 17.02.2026).

Факторы, влияющие на успеваемость в начальной школе

Аннотация. В статье рассматривается проблема успеваемости учащихся начальной школы как одного из ключевых показателей эффективности образовательного процесса. Подчеркивается значимость данного этапа обучения, на котором формируются базовые учебные навыки, познавательные процессы и отношение ребенка к учебной деятельности. В результате выделены и систематизированы ключевые факторы, определяющие успешность обучения.

Ключевые слова: успеваемость, начальная школа, образовательный процесс, учебная мотивация, педагогические факторы, семейная среда, психологические особенности, учебная деятельность, качество образования, адаптация учащихся.

Проблема успеваемости в начальной школе занимает важное место в современной педагогике и психологии образования. Именно на данном этапе закладываются основы учебной деятельности, формируются базовые навыки и отношение ребенка к обучению.

Начальный школьный возраст характеризуется интенсивным развитием познавательных процессов, что делает данный период особенно значимым для дальнейшего образовательного маршрута учащегося. В этой связи изучение факторов, влияющих на успеваемость младших школьников, приобретает особую научную и практическую значимость.

Актуальность темы обусловлена возрастающими требованиями к качеству образования и необходимостью раннего выявления причин учебных трудностей у младших школьников. Кроме того, в условиях реализации федеральных образовательных стандартов особое внимание уделяется индивидуализации обучения.

В то же время наблюдается значительная вариативность учебных результатов, что требует более глубокого анализа факторов, влияющих на успеваемость. Следовательно, исследование данной проблемы позволяет повысить эффективность образовательного процесса и разработать меры по поддержке учащихся.

Следует отметить, что различные аспекты успеваемости учащихся рассматривались в трудах отечественных педагогов и психологов. В частности, исследованы вопросы влияния учебной мотивации (Ю. К. Бабанский, Б. П. Есипов, Л. В. Занков, С. Т. Шацкий и др.), познавательной активности (Н. П. Локалова, Н. А. Менчинская, В. С. Цетлина и др.), семейной среды и педагогических условий (Т. А. Алябьева, А. Ф. Ануфриев, С. Н. Костромина и др.) на результаты обучения. Однако, несмотря на накопленный научный опыт, отсутствует единый подход к классификации и оценке факторов, влияющих на успеваемость в начальной школе.

Вместе с тем, сохраняется проблема недостаточного учета комплекса факторов, влияющих на успеваемость учащихся. Часто анализ проводится фрагментарно, без учета взаимосвязи педагогических, психологических и социальных условий. В результате затрудняется разработка эффективных стратегий повышения учебной успешности. Целью данной научной статьи является выявление основных факторов, влияющих на успеваемость учащихся начальной школы.

Начальная школа выступает важнейшим этапом в системе общего образования учащегося. Именно в данный период закладываются основы дальнейшего обучения и формируется отношение ребенка к учебной деятельности. В течение первых четырех лет школьник должен не только усвоить содержание учебных предметов, но и овладеть «умением учиться».

По мнению А. С. Алферьевой, одной из ключевых задач современного образования является формирование у обучающихся универсальных учебных умений [1, с. 12]. Данные умения рассматриваются как основа для успешного продолжения обучения на последующих ступенях. Следовательно, развитие этих навыков позволяет учащимся эффективно работать с информацией, планировать свою деятельность и контролировать результаты обучения.

Вместе с тем, в Федеральном государственном образовательном стандарте начального общего образования четко определены результаты, которых должны достичь младшие школьники. При этом особое внимание уделяется личностным результатам. Они отражают формирование ценностных установок, мотивации к обучению и готовности к дальнейшему развитию.

Как отмечают Т. М. Батарова и П. О. Гугнина, успеваемостью считается комплексная соответствующая нормам подготовленность ученика, которая происходит по истечению какого-либо отрезка учебного процесса. Успеваемость интерпретируется как нормальный или высокий уровень освоения учебной программы по сравнению с предусмотренным [3, с. 58].

Уровень успеваемости младших школьников определяется совокупностью различных факторов, влияющих на учебную деятельность. В частности, значительное влияние оказывает состояние здоровья ребенка. Если имеются физические или психоэмоциональные трудности, то, как правило, это снижает работоспособность и затрудняет усвоение учебного материала.

Согласно исследованию А. В. Хачай, важным фактором выступает степень готовности ребенка к обучению в школе. Иначе говоря, недостаточная сформированность базовых умений и навыков приводит к трудностям в освоении программы [7, с. 195]. Вместе с тем, на успеваемость влияет уровень развития познавательной активности. При слабом интересе к обучению и недостаточной вовлеченности процесс усвоения знаний становится менее эффективным.

Следует также отметить роль мотивационной сферы. При отсутствии внутренней заинтересованности в учебе у ребенка снижается стремление к достижению результатов. Более того, неблагоприятные условия проживания могут оказывать дополнительное негативное воздействие. В данном случае речь идет о факторах, которые мешают сосредоточиться на учебе и полноценно выполнять задания.

Наряду с этим, существенное значение имеет деятельность педагога. Недостаточный уровень владения учебным материалом или методикой преподавания, а также игнорирование индивидуальных особенностей учащихся могут отрицательно сказаться на их успеваемости. Таким образом, педагогический фактор играет одну из ключевых ролей в организации эффективного обучения.

В целом, успешность обучения младших школьников должна основываться на создании благоприятной образовательной среды. Прежде всего, важно обеспечить комфортные условия обучения и поддерживать развитие индивидуальных способностей каждого ученика. Кроме того, необходимо уделять внимание формированию психологической устойчивости и эмоционального благополучия.

Предупреждение низкой успеваемости в начальной школе определяется целым комплексом взаимосвязанных факторов. В частности, важную роль играют индивидуальные особенности ребенка, его личностные качества и уровень развития познавательных процессов. Иначе говоря, состояние внимания, памяти и мышления напрямую влияет на способность успешно осваивать учебный материал.

Существенное значение имеет сформированность у учащегося навыков саморегуляции умственной деятельности. Речь идет о способности осознанно управлять собственными познавательными ресурсами. Например, М. А. Попова считает, что ребенок должен уметь концентрироваться на выполнении задания, удерживать внимание на протяжении необходимого времени и последовательно выполнять учебные действия [5, с. 65].

Вместе с тем, важным фактором выступает развитие целенаправленного запоминания и воспроизведения информации. Не менее значимо умение мыслить логически, сопоставлять факты, выявлять связи и формулировать выводы. Следовательно, именно эти интеллектуальные умения обеспечивают более глубокое понимание учебного материала и способствуют повышению успеваемости.

По мнению Ю. И. Архиповой, академическую успешность следует рассматривать как многогранную характеристику, отражающую уровень успеваемости учащегося. Иными словами, успешность показывает не только конечные учебные достижения, но и степень сформированности знаний, умений и навыков [2, с. 26].

Кроме того, академическая успешность соответствует современному пониманию образовательных результатов. При этом учитываются не только итоговые показатели, но и процесс их достижения. Важным становится не только результат, но и путь, который проходит учащийся в процессе обучения.

Успеваемость рассматривается в динамике, что позволяет выявить как устойчивые достижения, так и возможные колебания в учебной деятельности. Более того, принимаются во внимание условия, в которых осуществляется обучение, поскольку они оказывают существенное влияние на уровень учебных результатов.

В современных исследованиях успеваемость учащихся все чаще рассматривается в связи с уровнем развития мозговых структур и сформированностью регуляторных механизмов. Иначе говоря, эффективность обучения во многом зависит от того, насколько развиты у ребенка так называемые

мые исполнительные функции. Под ними понимаются особые когнитивные процессы, которые обеспечивают управление поведением и позволяют адаптироваться к изменяющимся условиям деятельности.

Кроме того, исполнительные функции играют важную роль в переходе от привычных форм поведения к новым. Это особенно значимо в начальной школе, когда ребенок впервые сталкивается с систематическим обучением и необходимостью соблюдать учебные требования. Следовательно, именно в этот период данные функции оказывают заметное влияние на уровень успеваемости.

Вместе с тем, несмотря на различия в научных подходах, исследователи сходятся во мнении относительно структуры исполнительных функций. Прежде всего, в их состав обязательно входят рабочая память и способность к тормозному контролю. Память обеспечивает удержание и переработку информации, а контроль позволяет сдерживать импульсивные реакции и концентрироваться на учебной задаче.

Более того, в научной литературе установлена связь между развитием исполнительных функций и учебными достижениями младших школьников [4, с. 55]. В частности, когнитивная гибкость и рабочая память способствуют успешному освоению как общего учебного материала, так и отдельных предметных областей. Это особенно заметно при изучении математики и языковых дисциплин.

Прежде всего, важным фактором, влияющим на успеваемость учащихся, выступает семейная среда. Следует отметить, что она оказывает значительное воздействие на когнитивное развитие ребенка и формирование его учебной мотивации. При этом влияние семьи проявляется как через внешние условия жизни, так и через особенности внутрисемейных отношений.

С одной стороны, большое значение имеют формальные характеристики семьи. К ним, в частности, относится состав семьи, а именно полная она или неполная, а также совместное проживание с родственниками старшего поколения. Кроме того, важную роль играет порядок рождения ребенка и возрастная разница между детьми. Не менее значимым является общий психологический климат в семье, который может, как способствовать успешному обучению, так и, напротив, затруднять его.

С другой стороны, особое внимание следует уделить внутрисемейной среде, которая является более сложной для анализа. Речь идет о характере взаимоотношений между родителями и ребенком, а также между самими родителями. Важно учитывать стиль воспитания, способы общения и поведенческие установки, которые формируются в семье.

Наряду с этим, существенное значение имеет организация повседневной жизни ребенка в домашних условиях. В частности, речь идет о создании благоприятной среды для развития, наличии режима дня и условий для выполнения учебных заданий.

Как правило, выделяют три основных компонента регуляторных функций. Во-первых, это рабочая память, которая обеспечивает удержание и использование информации в процессе выполнения учебных задач. Во-вторых, когнитивная гибкость, позволяющая переключаться между различными заданиями и способами их решения. В-третьих, сдерживающий контроль, который помогает подавлять отвлекающие факторы и сосредоточиваться на значимой информации.

Ю. И. Семенов, М. С. Алексеев считают, что уровень развития указанных функций напрямую связан с успешностью обучения [6, с. 234]. Иными словами, чем лучше сформированы данные когнитивные механизмы, тем эффективнее ребенок справляется с учебными задачами. В результате можно сделать вывод о том, что как семейная среда, так и развитие регуляторных функций выступают важнейшими условиями формирования устойчивой академической успеваемости учащихся.

Обобщая все вышесказанное, выделим основные факторы, влияющие на успеваемость учащихся начальной школы:

- состояние здоровья ребенка и уровень его физического и психоэмоционального благополучия;
- степень готовности к школьному обучению и сформированность базовых учебных умений;
- уровень развития познавательных процессов;
- развитие мотивационной сферы и наличие устойчивого интереса к обучению;
- уровень сформированности навыков саморегуляции и исполнительных функций;
- особенности семейной среды;
- педагогические условия обучения;
- организация образовательной среды и индивидуализация обучения.

Следует отметить, что успеваемость учащихся начальной школы представляет собой сложное и многогранное явление, формирующееся под влиянием совокупности взаимосвязанных факторов. Уровень учебных достижений нельзя объяснить воздействием одной причины, поскольку он определяется взаимодействием индивидуальных, семейных и педагогических условий.

Установлено, что ключевую роль в формировании успеваемости играют когнитивные процессы и уровень развития исполнительных функций. Именно они обеспечивают способность ребенка к концентрации внимания, переработке информации и управлению собственной учебной деятельностью. Следовательно, развитие данных функций является важнейшим условием успешного обучения.

Наконец, важнейшим условием повышения успеваемости выступает организация образовательного процесса. Профессионализм педагога, учет индивидуальных особенностей учащихся и создание развивающей образовательной среды позволяют обеспечить устойчивое развитие учебной деятельности.

Таким образом, повышение успеваемости возможно только при комплексном подходе, учитывающем все группы факторов и направленном на всестороннюю поддержку младшего школьника.

Список литературы:

1. Алферьева, А. С. Актуальные проблемы учения в начальной школе и подходы к их разрешению // Вестник Ставропольского государственного педагогического института. – 2024. – № 4(24). – С. 9-15.
2. Архипова, Ю. И. Академическая успешность в условиях предметного обучения в начальной школе // Герценовские чтения. Начальное образование. – 2025. – Т. 16, № 1. – С. 24-29.
3. Батарова, Т. М., Гугнина, П. О. Психолого-педагогические причины неуспеваемости младших школьников // Поволжский вестник науки. – 2021. – № 2(20). – С. 56-59.
4. Дунаевская, Э. Б., Николаева, Е. И. Факторы, предопределяющие успешность обучения ребенка в начальной школе (на примере лонгитюдного исследования детей второго и четвертого классов) // Science for Education Today. – 2024. – Т. 14, № 4. – С. 51-68.
5. Попова, М. А. Профилактика школьной неуспеваемости в начальных классах // Научный потенциал. – 2021. – № 1-1(32). – С. 64-67.
6. Семенов, Ю. И., Алексеев, М. С. Эффективность базовых предикторов академической успешности детей начальной школе // Перспективы науки. – 2021. – № 12(147). – С. 232-236.
7. Хачай, А. В. Проблема неуспеваемости младшего школьника // Bonum Initium. – 2024. – № 19(27). – С. 193-198.

Крапивина Дарья Павловна,
педагог дополнительного образования 1 категории,
Центр гражданско-патриотического воспитания «Каравелла»
МБУ ДО ЦВР «Социум»,
г. Екатеринбург
e-mail: gard_krapivina@mail.ru

Обучение младших школьников основам театрального мастерства в разновозрастных группах

Аннотация. В статье рассматривается проблема межвозрастной коммуникации детей начальной школы с подростками и старшими школьниками. Автор показывает эффективные формы организации процессов обучения и воспитания при помощи групповых занятий при создании театрализованных представлений.

Ключевые слова: педагог дополнительного образования, детско-молодёжный театр, межвозрастная коммуникация, разновозрастная группа обучения.

В городе Екатеринбурге почти шестьдесят пять лет (со 2 июля 1961 года) существует Центра гражданско-патриотического воспитания «Каравелла», созданный известным писателем и педагогом Владиславом Петровичем Крапивиним. На данный момент внутри этого большого разновозрастного объединения проводятся программы дополнительного образования детей и подростков по различным социально-гуманитарным направлениям: основы яхтостроения, морского дела, основы журналистского мастерства, основы фехтования на рапире, основы кино и фотосъёмки, собственное фильмопроизводство, литературное творчество и другие. Все они сориентированы на обучение детей и подростков в разновозрастных группах.

Вопросам обучения и воспитания детей в разновозрастных группах уделяли внимание многие исследователи (Л. Н. Толстой, С. Т. Шацкий, А. С. Макаренко, И. П. Иванов, В. А. Караковский, А. В. Волохов, И. И. Фришман, Л. А. Крапивина и другие). Такая педагогическая модель, объединяет, как правило, детей с разницей от 1 до 7 лет с разным уровнем развития. Ключевые особенности такой модели, кроме возрастных различий, включают дифференцированное обучение, использование игровых методов, активное общение старших с младшими и младших со старшими, проявление сотрудничества и взаимопомощи, ускорения формирования результатов проявления трудовых навыков и командной сплочённости.

Для развития творческих способностей, воображения, умения работать со своим голосом и телом, эмоционального и экологичного взаимодействия со сверстниками автором данной статьи с 2018 года была предложена в ЦГПВ «Каравелла» новая программа «Азы актёрского мастерства», посвящённая развитию детско-юношеского любительского театра. Известный педагог-гуманист Ш. А. Амонашвили пишет: «Возможности ребенка не имеют границ. Ребёнок несет с собой богатство – это есть дар Природы лично ему и через него – людям, окружающим его, а может быть, всему человечеству» [1, с. 96].

В рамках реализации нашей программы было важно создать условия для максимального проявления творческого потенциала каждого воспитанника нашего Центра. Здесь необходимо отметить, что говорить мы будем не только об актёрском, но и театральном мастерстве. Театральное мастерство мы рассматриваем как более широкое понятие, включающее выполнение актёрами задач, поставленных режиссёром, изготовление костюмов, декораций, самостоятельный выбор музыкального сопровождения, отработка некоторых репетиционных упражнений и многое другое, что дети могут выполнить самостоятельно.

Данная программа реализуется среди воспитанников нескольких возрастных групп (9-17 лет), поскольку традиционно в «Каравелле» практикуется разновозрастный подход к обучению. Следует также учитывать, что сами занятия по актёрскому мастерству проходят в группах, сформированных согласно накопленному опыту детей: **юнги, юные моряки, командиры**, что соответствует возрастам 8-10, 10-14, 15-17 лет. Непосредственно репетиционный период подготовки самого отрывка, как мы ранее упомянули, осуществляется в смешанных группах – экипажах – по 8-10 человек, где дети объединены в возрасте от 8 до 17 лет. Минимальное число детей в одной группе – 3, максимальное – 20. В данной статье хотим особое внимание обратить на младших школьников.

В. А. Сухомлинский отмечает, что обучение дошкольников и младших школьников напрямую связано с понятием «трудиться», которое помогает постигать красоту и радость жизни [3, с. 43]. Для младших школьников характерны: слабо развитая моторика, высокая утомляемость, эмоциональная возбудимость, развитие образной памяти (через красочный рассказ, яркие сравнения). Дети этого возраста уже школьники, они могут сравнительно долго удерживать внимание, но, тем не менее, они нуждаются в частой смене двигательной активности. При этом запас двигательных навыков детей ещё не велик. Движения плохо организованы и скоординированы для сложных упражнений. Внимание детей не достаточно устойчиво. Они легко отвлекаются, легче воспринимают конкретный материал, живой образ для них ближе, нежели отвлеченные понятия.

Наши многолетние наблюдения показали, что для таких ребят необходимо больше использовать игровых приемов; придумывать им творческие упражнения, которые увлекут их с самых первых занятий, потому что результат работы на первых занятиях влияет на дальнейший эмоциональный настрой и интерес к выполнению более сложных заданий. Более продуктивна работа в парах; желательно главную роль поручать менее уверенным в себе и не склонным к лидерству детям, т. к. им необходимо повышать самооценку. Игра в процессе занятия представляется естественной. Здесь мы в большей степени используем активные упражнения актёрского тренинга, динамичные игры. Последовательная смена активной и пассивной деятельности (например, упражнение на координацию движений сменяет упражнение на внимание).

Особо отметим, что в разновозрастных группах развитие межвозрастной коммуникации младших школьников ускоряется в сравнении с группами ровесников. Межвозрастная коммуникация – это процесс обмена информацией, опытом, ценностями и смыслами между представителями разных поколений. Вспомним один из выводов Л. С. Выготского: «Только то обучение в детском возрасте хорошо, которое забегает вперёд развития и ведёт развитие за собой» [2, с. 250].

В Центр «Каравелла» принимаются все желающие. Занятия дети посещают по расписанию. Стоит учитывать очень важную особенность центра: механизм работы его структуры не кружковый, а многопрофильный. Все ребята, которые записаны в «Каравеллу», в равной мере строят яхты и выпускают стенгазету, а также выходят на непрофессиональную сцену. Практически для любой серьёзной театральной студии наличие у ребёнка способностей или таланта к актёрскому мастерству, является приоритетным для его дальнейшего обучения, становления, карьерного роста. Но это же и создает определенные ограничения для выявления его творческого потенциала в каких-либо иных сферах проявления его способностей.

Педагог, который работает в Центре «Каравелла» в своей деятельности должен ориентироваться на ребёнка любого возраста и с любыми данными: с дефектами речи, зажатостью тела, боязнью сцены, ограниченным движением в пространстве и тд. Обучение в нашем Центре в большей степени направлено на общую социализацию детей и подростков и развитие личностного потенциала каждого воспитанника. Вместе с тем, поскольку в Центре все занятия строятся по методике объединения всего разновозрастного коллектива в процессе выполнения общих дел, то театральное мастерство помогает в решении многих индивидуальных проблем младших школьников.

Самое масштабное театральное мероприятие года, в котором задействованы все дети и взрослые, постановка большого новогоднего спектакля. Именно в рамках подготовки к нему дети объединяются в микро-группы по 8-15 человек (одно такое объединение называется у нас «экипаж»).

В разновозрастном экипаже воспитанники начинают готовиться к новомуднему празднику на конкретную заданную тему. Тема представления может быть разной: «Сказки народов Урала», «Сказы П. П. Бажова», «Творчество В. П. Крапивина», «Сказки народов мира», «Приключения Буратино», «Золушка», «Снежная королева», «Летучий корабль» и др. Большой сценарий с ведущими пишет взрослый – автор. Но и в разновозрастном экипаже дети начинают трудиться по мере своих сил и возможностей. Начинают они с самого основного – знакомства с материалом. Далее все вместе придумывают, обсуждают, пишут сценарий, распределяют роли и учат текст, придумывают мизансцены, готовят костюмы и реквизит, рисуют и изготавливают декорации, подбирают звуковое и музыкальное сопровождение, обсуждают необходимый свет и, конечно же, репетируют. Конечно, взрослый – педагог-наставник всегда рядом и активно помогает. Но поскольку он сопровождает и курирует весь процесс, в который включено более 200 человек, то достаточно много задач ребята решают самостоятельно. Поэтому очень важным является создание общего доброжелательного климата в коллективе и нацеленность всей команды на высокий результат. Воспитывающим и обучающим пространством становится, таким образом, вся развивающая предметная среда, в которой находятся дети.

На занятиях по мастерству актёра, которые проходят у ребят круглый год, внутри актёрского тренинга происходит подготовка их тела и голоса. Педагог проводит упражнения по речи, сценическому движению, упражнения на внимание, соответственно возрасту воспитанников и цели занятия. Но в рамках подготовки новогоднего большого общего спектакля, которая длится всего месяц, перед ребятами встают куда более глобальные задачи, эквивалентные работе режиссёра-постановщика, сценариста, декоратора, костюмера, гримёра и т. д.

Как показывает практика, благодаря нахождению младших школьников внутри разновозрастной группы, многие задачи, кажущиеся непосильными в одиночку, становятся возможными для выполнения. Для командира экипажа (старшего наставника) важно научиться грамотно распределить работу, поручив младшим школьникам посильные для них задачи. Роль взрослого – наблюдать, помогать в постановке задач, обучать организации, гасить конфликтные ситуации и контролировать процесс, направляя детский потенциал в позитивное русло. Педагогу важно уделить внимание как коллективным процессам, так и индивидуальному развитию каждого юноши, подростка, ребёнка.

В качестве одного из результатов приведу пример новогодней постановки в преддверии 2026 года. В центре «Каравелла» был поставлен спектакль «Питер Пен», где главные роли сыграли дети, с которыми автор программы занималась уже не первый год и которые уже могут свободно говорить со сцены и существовать практически без зажимов. С ними проводились дополнительные репетиции. Остальные же ребята, в том числе и младшего школьного возраста, исполняли роли актёров массовых сцен (русалок, фей, пиратов, индейцев и т. д.). Репетиции с ними шли в рамках основных занятий. Все дети были разделены на группы по их способностям и опыту участия в театральных постановках.

К результатам занятий в разновозрастных группах младших школьников с ребятами подростками мы относим следующие преимущества: ускоренное развитие межвозрастной коммуникации, памяти, улучшение способности запоминания текстов, двигательная активность, проявление эмпатии, формирование ответственности у старших детей и быстрая адаптация и ускорение развития самостоятельности, повышение доверия к другим детям, помощи старшим – у младших.

Конечно, на данном этапе любительский театральный коллектив «Каравеллы», находится на начальном этапе своего развития, но мы надеемся, что с помощью в том числе данной образовательной программы мы сделаем ещё один уверенный шаг в сторону детско-юношеского театра.

Список литературы:

1. Амонашвили, Ш. А. Гуманная педагогика. Актуальные вопросы воспитания и развития личности. Книга I. – М., 2010. – 288 с.
2. Выготский, Л. С. Собр. Соч. : В 6 т. : Т. 1. – М., 1982. – 488 с.
3. Сухомлинский, В. А. «Не только разумом, но и сердцем...». – М. 1986. – 207 с.

Минькова Полина Алексеевна,

Учитель начальных классов,
МБОУ СОШ №20, г. Сургут,
e-mail: polina25091@gmail.com

Научный руководитель:

Абрамовских Наталья Викторовна,

доктор педагогических наук, доцент,
Сургутский государственный педагогический университет
г. Сургут
e-mail: natali-270171@mail.ru

Групповые традиции в начальной школе: сущность, функции и педагогический потенциал

Аннотация. Данная статья посвящена проблеме групповых традиций в начальной школе. Обоснована актуальность и значимость формирования групповых традиций в классе. Раскрывается сущность и содержание групповых традиций. Выделены основные функции групповых традиций. Выявлен педагогический потенциал групповых традиций в начальной школе.

Ключевые слова: традиции, групповые традиции, школьные традиции, коллективные традиции.

В современном образовании групповые традиции в начальной школе приобретают особую актуальность. Именно в этот возрастной период закладываются основы социальной адаптации, умение сотрудничать и принимать коллективные решения. Групповые традиции в данном случае выступают эффективной формой совместной деятельности учащихся, направленной на формирование обозначенных умений и навыков. При этом позволяя создать безопасную среду и повысить вовлеченность учащихся.

Значимость поддержания групповых традиций обусловлена и требованиями ФГОС НОО. В документе отмечается важность усиления коллективного обучения и формирования у учащихся коммуникативных навыков.

Традиции, возникающие при выполнении общих задач, отражают эмоциональные нормы и желания детей, формируя общие правила поведения и коллективное чувство долга и украшая жизнь класса. Соблюдение даже элементарных традиций (приветствие, пунктуальность, взаимопомощь, поздравления и др.) способствуют формированию нравственных навыков и сплочению коллектива. Традиции динамичны и могут заменяться новыми, отражая решение новых задач. Ребенка привлекает коллектив, способный удовлетворить его потребности, стимулируя появление новых потребностей и умений [4].

В самом общем смысле под групповыми традициями понимается совокупность устойчивых, регулярно воспроизводимых учащимися и педагогом практик (ритуалов, символов, правил взаимодействия и повторяющихся форм совместной деятельности), которые задают предсказуемый порядок жизни класса, поддерживают его идентичность и обеспечивают интериоризацию норм [2]. Данное определение соответствует идеям о воспитательной функции традиций в коллективе А. С. Макаренко.

В. А. Сухомлинский также отмечал значимость групповых традиций, указывая на их выраженный эффект при формировании ценностно-смысловых принципов и школьных обычаев у школьников [3].

Групповые традиции отвечают положениям Л.С. Выготского о механизмах интериоризации. Через групповые традиции ребенок осваивает социокультурные формы деятельности, которые в последующем трансформируются в его индивидуальные психические функции [1].

Т.Е. Конникова определяла коллективные традиции как сложившиеся особенности и взаимоотношения внутри конкретной группы людей [4]. Она подчеркивала, что традиции отражают единство жизни как отдельного класса, так и всей школы. По её мнению, именно традиции способны помочь в разрешении конфликтов и проблем, возникающих как в масштабе школы, так и в пределах конкретного класса, позволяя найти благоприятное и безболезненное решение любой ситуации. Т. Е. Конникова также отмечала, что традиции коллектива должны устанавливаться его членами, быть согласованными и принятыми всеми участниками [4].

С точки зрения операциональности, групповая традиция характеризуется рядом признаков: нормативно закреплённая последовательность действий; узнаваемая для всех участников символика или словесная формула; регулярность повторения, связывающая традицию с конкретными временными и пространственными рамками (начало урока, «пятничный круг» и т. д.); коллективное признание смысла практики и эмоционально положительное к ней отношение.

Важно не путать групповые традиции с разовыми педагогическими приемами. В отличие от разовых педагогических приемов, групповая традиция отличается регулярностью, стабильностью, а также способностью выступать «носителем» групповых ценностей. Все это согласуется с логикой технологии коллективного творческого дела И. П. Иванова.

Л. С. Выготский и А. Н. Леонтьев рассматривают совместную деятельность как ключевой фактор социализации ребенка и развития высших психических функций. В рамках данной теории традиции рассматриваются как социокультурные «средства», которые облегчают адаптацию школьников и преобразуют внешние модели взаимодействия во внутренние механизмы регуляции поведения [5].

Теория социальной идентичности Г. Тэджфел, Дж. Тернер демонстрирует, как повторяющиеся действия и символы усиливают чувство принадлежности к группе [2]. Концепции формирования норм и сплоченности, разработанные в отечественной психологии В. В. Петровским, объясняют уменьшение конфликтов внутри коллектива при наличии четких и общепринятых правил [1].

На основе анализа психолого-педагогической литературы выделены основные функции групповых традиций в начальной школе [2, 3, 4].

Регулятивная функция. Данная функция направлена на обеспечение четких и понятных правил и процедур, регулирующих поведение и взаимодействие в классе. Наличие традиций, таких как четкие правила поведения на уроке, процедуры выполнения заданий, или порядок разрешения конфликтов, снижает неопределенность, тревожность и вероятность нарушений дисциплины. Ученики знают, чего от них ожидают, и как следует вести себя в различных ситуациях. Это создает чувство безопасности и способствует более эффективному обучению.

Коммуникативная функция. Способствует формированию устойчивых форм речевого и неречевого взаимодействия между учениками. Приветствия, определенная очередность высказываний на уроках, правила ведения дискуссий, система взаимопомощи в парах или группах, учат детей слушать друг друга, выражать свои мысли, сотрудничать и решать проблемы вместе. Развитие этих навыков соответствует задачам формирования коммуникативных универсальных учебных действий (УУД) в начальной школе, которые необходимы для успешного обучения и социализации.

Интегративно-идентификационная функция. Суть данной функции заключается в поддержании чувства общности и принадлежности к группе («мы-образ») через общие символы, названия, атрибуты и совместные дела. Формируется коллективная идентичность и сплоченность класса. Название класса, девиз, гимн, символика, общие мероприятия (праздники, экскурсии, проекты), создают у учеников ощущение принадлежности к единому целому. Совместные дела и переживания укрепляют связи между детьми, формируют чувство взаимной поддержки и ответственности.

Мотивационно-эмоциональная функция. Создание позитивного эмоционального фона и опыта успеха в группе. Такие традиции, как празднование достижений, похвала за успехи, поддержка в случае неудач, создание атмосферы доброжелательности и взаимопомощи, способствуют формированию позитивного эмоционального фона. Особенно важна эта функция в период адаптации к школе, когда дети испытывают стресс и нуждаются в поддержке. Опыт успеха в группе, ощущение своей значимости и признания, повышает мотивацию к учебе и способствует развитию чувства уверенности в себе.

Традиции класса можно рассматривать как систему, состоящую из трёх взаимосвязанных блоков.

Содержательный блок включает в себя конкретные формы практик: микро-ритуалы, обозначающие начало и окончание урока, «круги общения», дежурства, систему «пар помощников», а также символы, объединяющие класс.

Нормативный блок определяет правила и критерии участия в традициях: кто и как вовлечен, как распределяются роли, и на основе каких признаков оценивается соблюдение установленных правил.

Организационно-коммуникативный блок обеспечивает визуальную и процедурную поддержку традиций: используются стенды, списки ролей и обязанностей, календарь повторяющихся событий, краткие инструкции и четко определенное время для проведения традиционных мероприятий.

Исходя из вышеизложенного, мы приходим к выводу, что групповые традиции в начальной школе обладают огромным педагогическим потенциалом. Главным образом, они способствуют социализации, адаптации и сплочению коллектива. Традиции помогают детям адаптироваться к новой школьной среде, усвоить правила поведения и нормы взаимодействия. Они создают чувство принадлежности к коллективу, снижают тревожность и облегчают процесс социализации. Регулярные совместные действия, осуществляемые в рамках традиций, формируют «мы-образ» и чувство общности.

Немаловажным является потенциал групповых традиций в развитии социальных и нравственных навыков. Через участие в традициях дети учатся общаться, слушать друг друга, выражать свои мысли, сотрудничать, разрешать конфликты и брать на себя ответственность. Традиции транслируют важные ценности и нормы поведения, принятые в школе и обществе. Они помогают формировать у детей нравственные ориентиры и гражданскую позицию.

Групповые традиции также способствуют развитию познавательной сферы учащихся, повышают мотивацию, формируют положительное отношение к школе.

Таким образом, групповые традиции в начальной школе представляют собой мощный педагогический инструмент, оказывающий значительное влияние на формирование личности ребенка и развитие коллектива. Это не просто набор ритуалов, а средство всестороннего и гармоничного развития коллектива. Групповые традиции обеспечивают эффективную социализацию и адаптацию школьников, развитие их социальных навыков, воспитание ценностей и норм, а также укрепление связи между школой, семьей и обществом.

Список литературы:

1. Исаев, Е. И. Педагогическая психология. – М. : Издательство Юрайт, 2025. – 385 с.
2. Нуриев, Э. Э. Воспитательный потенциал школьных традиций // Новиковские педагогические чтения. – 2025. – С. 24-29.
3. Позднякова, О. К., Мубаракшина, Э. Л. Школьные традиции как средство воспитания обучающихся // Поволжский педагогический вестник. – 2024. – Т. 12, № 1 (42). – С. 24-29.
4. Просветова, В. А. Воспитательный потенциал школьных традиций // Материалы 73-й научно-практической конференции преподавателей и студентов БГПУ : сборник докладов конференции. – Благовещенск, 2024. – С. 906-909.
5. Савенков, А. И. Педагогическая психология. – М. : Издательство Юрайт, 2025. – 595 с.

**Европейский опыт реализации подхода «Обучение служением»
в воспитательной работе начальной школы:
возможности адаптации в российском образовании**

Аннотация. В статье проанализированы возможности адаптации европейского опыта реализации подхода «Обучение служением» (Service-Learning) в российской системе начального образования. На первом этапе проведён анализ материалов международного проекта Service-Learning in Primary Schools (SLIPS), охватывающего семь стран Европейского союза. На втором этапе осуществлено авторское эмпирическое исследование в смешанном дизайне: анкетирование педагогических работников (n=382) и родителей (законных представителей) (n=384), проведены четыре фокус-группы с обучающимися, имеющими опыт социально полезной общественной деятельности. Установлено, что в странах Европейского союза практики «Обучения служением» реализуются начиная с уровня начального образования (Primary Schools), тогда как в российской образовательной практике подход ориентирован на обучающихся основной и средней школы. Обоснована поэтапная модель институционализации «Обучения служением», основанная на принципе преемственности между уровнями общего образования, в рамках которой начальная школа выступает подготовительным этапом формирования базовых проектных и социальных компетенций.

Ключевые слова: обучение служением, начальное общее образование, воспитательная работа, гражданское воспитание, общественно полезная деятельность, проектная деятельность, образовательная политика.

Современная образовательная политика ориентирована на формирование у обучающихся не только предметных знаний, но и социальных, гражданских и коммуникативных компетенций. Федеральный государственный образовательный стандарт предусматривает необходимость «выявления и развития способностей обучающихся через урочную и внеурочную деятельность, систему воспитательных мероприятий, практик, учебных занятий и иных форм деятельности, включая общественно полезную деятельность» [5, с. 18]. В данных условиях возрастает значимость практико-ориентированных образовательных моделей, интегрирующих обучение и общественно полезную деятельность обучающихся.

Одним из распространенных международных подходов является «Обучение служением» (Service-Learning), рассматриваемое как педагогический подход, направленный на достижение образовательных результатов посредством решения обучающимися социально значимых задач [1, с. 4]. Концептуальная основа подхода базируется на педагогических принципах социальной значимости проектов, их интеграции в образовательную программу, рефлексивности, гражданственности и наставничества [1, с. 7].

В странах Европейского союза подход «Обучение служением» реализуется не только в системе высшего образования, но в школьном образовании, включая уровень начальной школы (Primary school) [9].

В российском образовательном пространстве развитие подхода получило нормативное закрепление после Поручения Президента РФ от 22.12.2022 № Пр-173ГС, предусматривающего внедрение модуля «Обучение служением» в образовательные программы высшего образования [2]. В настоящее время подход преимущественно сосредоточен в системе высшего образования, а также частично представлен в формате курсов внеурочной деятельности для обучающихся основной и средней школы [3, 4]. Уровень начального общего образования остаётся недостаточно включённым в процесс внедрения практик «Обучения служением», несмотря на их значительный воспитательный и социализирующий потенциал.

Актуальность исследования обусловлена противоречием между институционализацией «Обучения служением» в системе начального образования стран Европейского союза и ограниченным распространением практик на уровне начального общего образования в Российской Федерации.

Цель исследования – определить возможности адаптации европейского опыта реализации подхода «Обучение служением» в начальном образовании для проектирования механизмов его развития в Российской Федерации.

Исследование реализовано в два этапа. На первом этапе проведён анализ материалов проекта Service-Learning in Primary school (SLIPS), охватывающего семь стран Европейского союза: Бельгию, Боснию и Герцеговину, Хорватию, Литву, Словакию, Испанию и Португалию. Источниковую базу составили национальные контекстные отчёты [3], включающие результаты полуструктурированных интервью с учителями начальной школы, имеющими опыт реализации практик «Обучения служением» (n=21) [10].

На втором этапе проведено авторское эмпирическое исследование в смешанном исследовательском дизайне (Mixed Methods Research). Количественный этап включал анкетирование педагогических работников (n=382) и родителей (законных представителей) (n=384). Сбор данных проводился в ноябре 2025 года посредством онлайн-анкетирования. Выборка репрезентативна по типу территории (городская/сельская местность) и статусным характеристикам (педагогический/ административный работник). Качественный этап включал проведение фокус-групп (n=4) с обучающимися 6-11 классов, имеющими опыт участия в социально значимой деятельности. Обращение к данной возрастной группе обусловлено необходимостью получения развёрнутой ретроспективной оценки опыта начального образования, затрудненной при работе с обучающимися младшего школьного возраста вследствие возрастных особенностей рефлексии.

Институционализация подхода «Обучение служением» в странах Европейского союза обеспечивается многоуровневой нормативно-правовой и организационной базой.

На наднациональном уровне данные механизмы закреплены в ряде программных и нормативных документов: доклад ЮНЕСКО «Переосмысливая наше общее будущее» (*Reimagining our Futures Together*) обосновывает необходимость трансформации образования в сторону кооперации и солидарности [11]; стратегия ЕС по делам молодёжи (*EU Youth Strategy*) на 2019-2027 гг. направлена на развитие гражданской активности молодёжи [7]; резолюция Европейского парламента (*European Parliament resolution*) от 22 апреля 2008 г. закрепляет значимость интеграции практик «Обучения служением» в формальные образовательные системы [8].

Инструменты финансовой и институциональной поддержки представлены программой Erasmus+, обеспечивающей финансирование образовательных проектов и развитие межсекторного партнёрства с организациями гражданского общества, а также формирование сетевых профессиональных сообществ [6].

Таким образом, институционализация подхода в странах Европейского союза обеспечивается сочетанием наднациональных инициатив, национальных образовательных практик и деятельности профессиональных сетевых организаций.

Анализ материалов проекта Service-Learning in Primary school (SLIPS), в рамках которых было проведено 21 интервью с учителями начальной школы, имеющими опыт реализации практик «Обучения служением» показал, что в странах Европейского союза подход «Обучение служением» рассматривается как институционализированная практика воспитательной работы, интегрированная в образовательный процесс начальной школы [10, с. 73].

Педагоги фиксируют широкий спектр воспитательных эффектов подхода «Обучение служением»: развитие эмпатии и сострадания к окружающим (отмечается в интервью учителей из Бельгии, Боснии, Литвы); повышение учебной мотивации и вовлеченности в образовательный процесс через понимание практической значимости знаний (Испания, Хорватия, Словакия); формирование навыков самоорганизации, распределения ролей и коллективной ответственности (Хорватия, Словакия, Босния); развитие критического мышления и навыков решения реальных социально значимых проблем (Испания, Бельгия); укрепление идентичности с местным сообществом и формирование гражданской субъектности (Литва, Хорватия) [10, с. 73].

На основе анализа материалов проекта SLIPS выявлены основные формы реализации практик «Обучения служением» на уровне начальной школы (Таблица 1).

**Формы реализации практик «Обучения служением»
в начальной школе стран Европейского союза [10, с. 8]**

Уро- вень	Вид деятельности	Характеристика	Примеры реализации
Начальная школа (Primary school)	Прямое взаимодействие (Direct Service)	Предполагают непосредственное взаимодействие обучающихся с получателями помощи	• программа «чтение с младшими»: старшие ученики читают детям дошкольного возраста; • участие в уборке общественных пространств: обучающиеся убирают парки, игровые площадки или общественные центры, взаимодействуя с местными жителями и осознавая значимость чистой окружающей среды; • посещение центров для пожилых людей: обучающиеся проводят время с пожилыми людьми, читают, играют или общаются, способствуя межпоколенческому взаимодействию.
	Косвенная деятельность (Indirect Service)	Проекты направлены на оказание пользы сообществу без прямого контакта с получателями помощи	• организация школьной программы по переработке отходов; • сбор книг для передачи школам, библиотекам или приютам; • создание и уход за общественными садами или зелёными зонами; • благоустройство школьной среды (например, оформление стен росписями).
	Просветительские практики (Advocacy)	Проекты направлены на повышение осведомлённости и стимулирование общественных действий по значимым вопросам	• антибуллинг-кампании (создание плакатов, презентаций); • экологические просветительские инициативы; • мероприятия по продвижению здорового образа жизни (например, «Неделя здорового питания»).
	Исследовательская деятельность (Research-based Service-Learning)	Проекты предполагают проведение обучающимися исследований, направленных на решение актуальных проблем сообщества.	• оценка потребностей сообщества (опросы, интервью, анализ данных); • исследования в области охраны окружающей среды; • проекты по сохранению историко-культурного наследия (создание архивов, материалов).

Результаты авторского исследования подтверждают выявленные европейские тенденции, демонстрируя высокий уровень потенциальной поддержки практик «Обучение служением» со стороны участников образовательного процесса. Кластерный анализ, проведённый на объединённой выборке педагогических работников и родителей (n=702), позволил выявить три типологические группы респондентов, различающихся по уровню поддержки программы «Обучение служением» и готовности к участию в её реализации: кластер активной поддержки (61,1%), кластер умеренной поддержки (31,6%) и кластер низкой поддержки (7,3%). Совокупная доля респондентов, демонстрирующих положительное отношение к программе (кластеры активной и умеренной поддержки), составляет 92,7%, что свидетельствует о наличии благоприятной социальной базы для масштабирования практик «Обучение служением» в системе общего образования.

Анкетирование позволило уточнить позиции родителей относительно оптимального возраста включения обучающихся в программу. Большинство респондентов (52%) считают оптимальным началом активной реализации программы 5 класс. Существенно меньшая доля связывает начало участия с 7 классом (16%) и 6 классом (10%); выбор 8 класса составил 8%, тогда как старшие классы (9-11) в совокупности набрали 14%, что обусловлено ориентацией данных этапов на итоговую аттестацию и профессиональное самоопределение. Совокупное предпочтение в пользу 5-6 классов (62%) подтверждает значимость начальной школы как подготовительного этапа: успешность включения обучающихся в программу на уровне основной школы определяется наличием базовых навыков проектной деятельности, коллективного взаимодействия и социальной рефлексии, формирование которых целесообразно начинать уже в 1-4 классах.

Материалы качественного этапа исследования показывают, что готовность обучающихся к участию в практиках «Обучение служением» определяется наличием предварительной подготовки к проектной и социально ориентированной деятельности. Респонденты указывают на необходимость поэтапного формирования проектных навыков: *«Надо сначала научить проектам, делать презентации»* (ФГ-3, 9 кл.); *«Надо урок один добавлять проектной деятельности, чтобы сначала нас научили самой базе»* (ФГ-3, 9 кл.). Полученные данные свидетельствуют о целесообразности формирования базовых навыков проектной и социальной деятельности на уровне начального общего образования как подготовительного этапа к последующему участию обучающихся в более сложных практиках «Обучение служением».

Полученные данные согласуются с логикой европейских практик, в которых начальная ступень целенаправленно используется для освоения первичных форм социального участия – прямого взаимодействия, косвенной деятельности, просветительских проектов – как фундамента для более сложных форматов на последующих уровнях образования. Аналогичные по содержанию виды деятельности реализуются и в системе начального общего образования Российской Федерации, однако они не концептуализируются в логике программы «Обучение служением» и не сопровождаются системным партнёрством с организациями третьего сектора.

В российской системе образования начальная школа может выступать подготовительным этапом, на котором обучающиеся осваивают базовые механизмы проектной деятельности, учатся оформлению и защите проектов, коллективной работе и взаимодействию с организациями третьего сектора как с социальными заказчиками. Это обеспечит готовность к реализации более сложных проектов на уровнях основной и средней школы. При этом принцип связи проекта с образовательной программой должен предполагать необходимость первостепенной разработки возрастнораспределённых тематик проектов, учитывающих особенности обучающихся начальной школы.

Следовательно, российская начальная школа уже располагает содержательным потенциалом для институционализации данного подхода, требующим не создания принципиально новых форм деятельности, а их методического упорядочивания и организационного оформления в соответствии с принципами программы.

На основе совокупности полученных данных обоснована поэтапная модель институционализации практик «Обучения служением» в российской системе общего образования, реализующая принцип преемственности между уровнями обучения.

На уровне начальной школы (1-4 класс) программа «Обучение служением» должна быть ориентирована на формирование базовых социальных и проектных компетенций: навыков коллективного взаимодействия, самоорганизации, первичной рефлексии и участия в простых формах общественной полезной деятельности.

На уровне основной школы (5-9 класс) необходим переход к реализации социальных и просветительских проектов, взаимодействию с внешними социальными партнерами и освоению практик решения реальных проблем местного сообщества.

На уровне средней школы (10-11 класс) обучающихся необходимо включать в реализацию комплексных исследовательских и межсекторных инициатив, предполагающих высокий уровень самостоятельности, гражданской субъектности и социальной ответственности.

Реализация предложенной модели требует разработки возрастнораспределённого методического сопровождения, интеграции практик в содержание общего образования, развития партнёрства образовательных организаций с институтами местного сообщества и обеспечения преемственности образовательных результатов между уровнями обучения.

Проведённое исследование показало, что в странах Европейского союза «Обучение служением» функционирует как институционализированная практика воспитательной работы начальной школы, обеспечивающая поэтапное формирование гражданских и социальных компетенций обучающихся.

Положительное отношение педагогов и родителей к внедрению практик «Обучения служением» зафиксировано у 92,7% респондентов. Материалы фокус-групп с обучающимися подтверждают функциональную роль начальной школы как подготовительного этапа «Обучения служением», на котором должны формироваться базовые навыки проектной деятельности, коллективного взаимодействия и осмысленного социального участия.

Анализ отечественной образовательной практики свидетельствует о наличии содержательных предпосылок для институционализации программы «Обучение служением»: соответствующие практики уже реализуются, но не систематизированы в рамках данного подхода и не опираются на устойчивые механизмы партнёрства с организациями третьего сектора.

Практическая значимость исследования определяется возможностью использования обобщенной поэтапной модели и выявленных организационно-педагогических условий при разработке программ воспитательной работы, внеурочной деятельности и методических рекомендаций для российских образовательных организаций.

Список литературы:

1. Метелев, А. П., Земцов, Д. И., Никольский, В. С. и др. Методические рекомендации по реализации модуля «Обучение служением» в образовательных организациях высшего образования Российской Федерации. – М. : Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики», 2023. – 86 с. [Электронный ресурс]. – Режим доступа. – URL : https://knastu.ru/media/files/page_files/page_423/ums_18_09_2024/Metodicheskiye_rekomendatsii.pdf
2. Перечень поручений Президента Российской Федерации по итогам заседания Государственного Совета Российской Федерации от 22 декабря 2022 г. № Пр-173ГС [Электронный ресурс]. – Режим доступа. – URL : https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_438778/
3. Рабочая программа курса внеурочной деятельности «Обучение служением. Первые» для основного общего образования // Единое содержание общего образования [Электронный ресурс]. – Режим доступа. – URL : https://edsoo.ru/wp-content/uploads/2025/01/rp_obuchenie_sluzheniem_ooo_2024.pdf
4. Рабочая программа курса внеурочной деятельности «Обучение служением. Первые» для среднего общего образования // Единое содержание общего образования [Электронный ресурс]. – Режим доступа. – URL : https://edsoo.ru/wp-content/uploads/2025/01/rp_obuchenie_sluzheniem_soo_2024_g.pdf
5. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования [Электронный ресурс] – Режим доступа. – URL : <https://fgosreestr.edsoo.ru/federal-standard/29>
6. European Commission. Erasmus+ Programme // European Commission [Электронный ресурс]. – Режим доступа. – URL : <https://erasmus-plus.ec.europa.eu>
7. European Commission. EU Youth Strategy 2019-2027 // European Youth Portal [Электронный ресурс]. – Режим доступа. – URL : https://youth.europa.eu/strategy_en
8. European Parliament. Resolution of 22 April 2008 on the role of volunteering in contributing to economic and social cohesion (2007/2149(INI)) // EUR-Lex [Электронный ресурс]. – Режим доступа. – URL : <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=CELEX%3A52008IP0131>
9. SLIPS Project. About Service-Learning in Primary Schools [Электронный ресурс]. – Режим доступа. – URL : <https://www.slips-eu.com/about>
10. SLIPS Project. Reports [Электронный ресурс]. – Режим доступа. – URL : <https://www.slips-eu.com/reports>
11. UNESCO. Reimagining our futures together: a new social contract for education // UNESCO [Электронный ресурс]. – Режим доступа. – URL : <https://www.unesco.org/en/articles/reimagining-our-futures-together-new-social-contract-education>

Сизых Арина Денисовна,
студент
Институт филологии, иностранных языков и медиакоммуникации,
Иркутский государственный университет,
г. Иркутск
e-mail: arinareznova@gmail.com

Мисорина Светлана Николаевна,
почетный работник воспитания и просвещения
Российской Федерации, учитель математики
Муниципальное общеобразовательное учреждение
Иркутского районного муниципального образования
«Дзержинская средняя общеобразовательная школа»

Роль ценностей в формировании личности подростка

Аннотация. В данной статье рассматривается проблема влияния ценностей на процесс формирования личности в период подростничества. На основе анализа теоретического материала и эмпирических данных обосновывается, что ценностные ориентации выступают одним из ключевых регуляторов социальной идентификации подростка, поведения и самооценки подростка. С особым вниманием рассматривается противоречие между внешними социальными влияниями и установками и внутренними потребностями подростка в самоопределении. Предлагается модель ценностно-ориентированного сопровождения подростков в образовательных организациях Российской Федерации.

Ключевые слова: ценности, подростковый возраст, формирование личности, ценностные ориентации, самоопределение, идентичность.

В педагогике и психологии подростковый возраст традиционно рассматривается как период интенсивного роста, личностного становления, поиск своего места в мире, выработки мировоззрения и отношения к миру. Центральным механизмом этого процесса выступает формирование системы ценностей.

Актуальность исследования обусловлена противоречием между высоким уровнем социального давления на современных подростков и отсутствием или недостаточной разработанностью практических методов ценностно-ориентированного воспитания.

Степень изученности темы показывает, что работы, например, Л. С. Выготского, Д. Б. Эльконины заложили основы понимания подросткового возраста как возраста развития самосознания и рефлексии. Современные исследования М. С. Янского, Д. А. Леонтьева подчеркивают, что ценности выполняют функцию регуляции поведения. Но все же способы целенаправленного формирования ценностной сферы в подростковом возрасте остаются недостаточно изученными.

Цель исследования: выявить и теоретически обосновать роль ценностей в формировании личности подростка, а также предложить практические ориентиры для ценностно-ориентированного сопровождения в образовательных организациях.

Методы исследования. В работе использованы теоретические методы: анализ и синтез научной литературы по возрастной психологии, сравнение концепций ценностной регуляции, обобщение эмпирических данных. Также применялся метод моделирования для построения описательной модели ценностного развития подростка.

Ценности и личность в научных работах всегда рассматриваются вместе. Яницкий Михали Сергеевич писал: «Ценностные ориентации представляют собой особые психологические образования, всегда составляющие иерархическую систему и существующие в структуре личности только в качестве ее элементов. Невозможно представить себе ориентацию личности на ту или иную ценность как некое изолированное образование, не учитывающее ее приоритетность, субъективную важность относительно других ценностей, то есть не включенное в систему». [3]

М. Рокич, на классификацию которого опираются многие ученые, в своих работах выделяет два класса ценностей.

1. Терминальные ценности (абсолютные ценности) – убеждения в том, что какая-то конечная цель индивидуального существования стоит того, чтобы к ней стремиться. К данному классу, например, относятся здоровье, общественное признание, творчество, уверенность в себе.

2. Инструментальные ценности (операционные ценности) – убеждения в том, что какой-то образ действий или свойство личности является предпочтительным в любой ситуации. К данному классу относятся терпимость, широта взгляда, самоконтроль, смелость в отстаивании своего мнения и своей точки зрения.

В подростковом возрасте часто родители перестают быть авторитетом, в следствии этого происходит переоценка ценностей и подросток начинает строить свою новую иерархию.

В процессе формирования личности подростка происходит формирование самосознания и «Я-концепции», стремление к независимости, самостоятельности и ценностных ориентаций.

На формирование ценностных ориентаций влияют следующие факторы:

1. Школа и учебная среда
2. Группа сверстников, в глазах которой подросток хочет выглядеть взрослым.
3. Социальные сети и медиа.
4. Семья.
5. Социокультурный контекст.

Часто в подростковом возрасте возникает конфликт ценностей между различными сферами жизни подростка и ценностям, которые ранее перенял подросток. Чаще всего возникает конфликт между ценностями, которые пытаются заложить родители, и ценностями, которые демонстрирует референтная группа.

На основе теоретического анализа, проведенного ранее, можем предложить несколько направлений работ по ценностно-ориентированному сопровождению подростков в учебных организациях.

1. Психологическая поддержка подростка в ситуации, когда он находится в ситуации ценностного выбора.

2. Включение подростка в социально значимую деятельность, например, волонтерство. Ценности в данном виде деятельности проживаются.

3. Организация внеклассного занятия раз в неделю. Подростки могут приходить на рефлексивные практики, например, дискуссии на этические темы, ведение дневников настроения.

Проведенное выше исследование позволяет нам утверждать, что ценности несут системообразующую функцию в личностном развитии подростка. Ценности определяют как будет вести себя подросток, служат основой для самооценки и, конечно, социальной идентификации.

В период перестройки ценностной системы важно способствовать ее успешному и устойчивому формированию для формирования устойчивой психики.

Наиболее успешной и продуктивной стратегией сопровождения является не навязывание ценностей подростку, а создание условий, в которых подросток самостоятельно выбирает какую ценность перенять.

Список литературы:

1. Выготский, Л. С. Психология развития человека. – М. : Издательство «Смысл» ; Издательство «Эксмо», 2005. – 1136 с.
2. Леонтьев, Д. А. Психология смысла: природа, строение и динамика смысловой реальности. – 2-е, испр. изд. – М. : Издательство «Смысл», 2003. – 487 с.
3. Яницкий, М. С. Ценностные ориентации личности как динамическая система : Научное издание / М. С. Яницкий. – Кемерово : Общество с ограниченной ответственностью «Авторское издательство Кузбассвуиздат», 2000. – 204 с.
4. Шварц, Ш. Культурные ценностные ориентации: природа и следствия национальных различий // Психология. Журнал Высшей школы экономики. – 2008. – Т. 5, № 2 – С. 24-43.
5. Эльконин, Д. Б. Психология развития. – М. : Академия, 2010. – 480 с.

Синебрюхова Вера Леонидовна,
кандидат педагогических наук, доцент,
доцент кафедры теории и методики
дошкольного и начального образования,
Сургутский государственный педагогический университет
г. Сургут
e-mail: sinver13@mail.ru

Формирование у детей младшего школьного возраста интереса к произведениям декоративно-прикладного искусства на уроках по предмету «Труд (технология)»

Аннотация. В данной статье рассматривается проблема формирования у детей младшего школьного возраста интереса к произведениям декоративно-прикладного искусства. Автор раскрывает эффективные условия организации тематических выставок на уроках по учебному предмету Труд (технология) в начальных классах, в процессе которых у обучающихся формируется интерес в области декоративно-прикладного искусства.

Ключевые слова: дети младшего школьного возраста, интерес, декоративно-прикладное искусство, тематическая выставка, уроки труда (технологии).

В Указе Президента Российской Федерации от 09.11.2022 № 809 «Об утверждении Основ государственной политики по сохранению и укреплению традиционных российских духовно-нравственных ценностей» дана характеристика понятия «традиционные ценности»: «традиционные ценности – это нравственные ориентиры, формирующие мировоззрение граждан России, передаваемые от поколения к поколению, лежащие в основе общероссийской гражданской идентичности и единого культурного пространства страны, укрепляющие гражданское единство, нашедшие свое уникальное, самобытное проявление в духовном, историческом и культурном развитии многонационального народа России» [6].

В федеральной рабочей программе по предмету Труд (технология) определены задачи, одной из которых является формирование общих представлений о культуре и организации трудовой деятельности как важной части общей культуры человека.

Анализ данной программы показал, что в *первом классе* в разделе «Технологии, профессии и производства» выделяется содержание на тему «Природа как источник сырьевых ресурсов и творчества мастеров». В *втором классе* в этом же разделе в качестве содержания определены темы: Рукотворный мир – результат труда человека. Элементарные представления об основном принципе создания мира вещей: прочность конструкции, удобство использования, эстетическая выразительность. Культурные традиции. В *третьем классе* представлены темы: Разнообразие творческой трудовой деятельности в современных условиях. Разнообразие предметов рукотворного мира: архитектура, техника, предметы быта и декоративно-прикладного искусства. Современные производства и профессии, связанные с обработкой материалов, аналогичных используемым на уроках технологии. И, наконец, в *четвертом классе* рассматриваются темы: Сохранение и развитие традиций прошлого в творчестве современных мастеров. Бережное и уважительное отношение людей к культурным традициям.

Кроме того, в федеральной рабочей программе по учебному предмету «Труд (технология)» в качестве ведущих личностных результатов, метапредметных, предметных результатов выделяются такие, как:

- понимание культурно-исторической ценности традиций, отражённых в предметном мире, чувство сопричастности к культуре своего народа, уважительное отношение к культурным традициям других народов (личностные);
- проявление способности к эстетической оценке окружающей предметной среды, эстетические чувства – эмоционально-положительное восприятие и понимание красоты форм и образов природных объектов, образцов мировой и отечественной художественной культуры» (личностные);
- комбинировать и использовать освоенные технологии при изготовлении изделий в соответствии с технической, технологической или декоративно-художественной задачей (познавательные);
- создавать тексты-описания на основе наблюдений (рассматривания) изделий декоративно-прикладного искусства народов России (коммуникативные);
- выделять и называть характерные особенности изученных видов декоративно-прикладного искусства, профессии мастеров прикладного искусства (в рамках изученного) (предметные) [7].

Итак, исходя из задач программы, аспектов ее содержания и планируемых результатов можно выделить ее направленность на формирование у детей младшего школьного возраста интереса и ценностного отношения к произведениям декоративно-прикладного искусства. Именно приобщение детей к истокам русской народной культуры и развитие интереса к народным традициям просматривается красной линией в программе по учебному предмету «Труд (технология)» в начальной школе. Её актуальность обусловлена необходимостью сохранения, а порой и возрождения национального самосознания, осознания принадлежности к своему народу, к своим корням, воспитания духовно-нравственной личности.

Проблемами формирования интереса к произведениям декоративно-прикладного искусства у детей младшего школьного возраста занимались выдающиеся психологи и педагоги, как отечественные, так и зарубежные: Л. А. Венгер, Л. С. Выготский, П. Я. Гальперин, В. В. Давыдов, Л. В. Занков, Е. И. Игнатьев, Е. И. Игнатова, А. Г. Ковалев, В. А. Крутецкий, А. Н. Леонтьев, Б. Ф. Ломов, А. А. Люблинская, А. Я. Ракицкий, С. Л. Рубинштейн, Д. В. Эльконин и др.

О роли и значении народного декоративно-прикладного искусства в формировании познавательного интереса у детей младшего школьного возраста писали такие ученые, как: А.В. Бакушинский, П. П. Блонский, Д. А. Давалева, Ю. В. Максимов, Н. П. Сакулина, М. Н. Скаткин, Р. Н. Смирнова, Т. С. Шацкий, и др. Авторы акцентировали внимание на том, что искусство пробуждает первые яркие, образные представления о Родине, её культуре, способствует формированию интереса к произведениям искусства, воспитанию чувства прекрасного, развивает творческие способности детей и пр.

С. В. Погодина считает, что «народное декоративно-прикладное искусство определяется как вид искусства, направленный на создание художественных изделий, имеющих практическое назначение в общественном и частном быту, и художественную обработку утилитарных предметов (утвари, мебели, ткани, орудий труда, одежды, игрушек)».

И. М. Раджабов, отмечает, что декоративно-прикладное искусство, по своей сути, является основой любой национальной культуры, его возникновение относится к начальным периодам развития материального производства и от него тянутся направления ко всем видам художественной деятельности людей. Это искусство рождено самой жизнью народа, в процессе труда, из естественного стремления к красоте и творчеству. Декоративно-прикладное искусство, являясь частью культуры, сохраняет все особенности, присущие ей [4, с. 36].

По мнению Т. Л. Астраханцевой, декоративно-прикладное искусство – это вид искусства, создание изделий, сочетающих художественные и утилитарные функции. Произведения декоративно-прикладного творчества связаны с бытовыми нуждами людей, составляют неотъемлемую часть среды человеческого обитания.

Декоративно-прикладное искусство является частью народной культуры. Оно развивается на основе преемственности, традиций народа и является результатом творчества многих поколений. Именно поэтому, любая творческая деятельность невозможна без накопленного ребенком опыта изучения предков [1, с. 47].

Н. М. Смирновой были сформулированы условия, способствующие формированию у обучающихся интереса к произведениям декоративно-прикладного искусства. К ним автор относит, прежде всего, такие, как:

1. *Длительность восприятия идентичной по содержанию информации.* По мнению автора, «чем больше времени затрачивается на прохождение материала, тем меньше становится интерес».

2. *Объем однородной по содержанию информации.* Превышение границ, оптимального объема информации, считает Н.М. Смирнова, ведет к уменьшению у обучающихся интереса.

3. *Сложность подаваемой информации.* Материал, предлагаемый детям, указывает автор, не должен быть ни слишком простым, ни слишком трудным. Изучаемый материал должен соответствовать субъективным возможностям ребенка.

4. *Степень понимания информации.* Для полноценного функционирования интереса, полагает автор, достаточно небольшого понимания, которое будет стимулировать его в дальнейшем [4, с. 134].

Все вышеизложенное свидетельствует о том, что знакомство на уроках по учебному предмету «Труд (технология)» с общими чертами народной культуры способствует формированию у обучающихся интереса к произведениям декоративно-прикладного искусства, развитию у них художественного вкуса, воспитанию бережного отношения к культурному наследию, осмыслению места декоративно-прикладного искусства в жизни человека, развитию творческих качеств личности.

В Информационно-методическом письме «Об особенностях преподавания учебных предметов на уровне начального общего образования в 2025-2026 учебном году» отмечается, что существенная роль в достижении намеченных целей и задач, предусмотренными новыми нормативными документами, отводится, прежде всего, учителю, который является непосредственным организатором образовательной деятельности обучающихся на уроке. Именно учитель, реализуя предметное содержание, осуществляет выбор технологий, методов и приемов освоения изучаемых тем. Данная установка относится ко всем учебным предметам, изучаемым в начальной школе, в том числе и к учебному предмету «Труд (технология)».

Одним из важных аспектов, именно он выделяется в нормативно-методических документах, является установка на самостоятельное решение обучающимися проблем, обозначенных в рамках содержания учебного предмета «Труд (технология)». В связи с чем существенное внимание уделяется разным эффективным методам и приемам, технологиям освоения выделенного содержания и достижению планируемых результатов [3].

Исследования ученых в области педагогики и психологии, а также методики преподавания учебного предмета «Труд (технология)» свидетельствуют о том, что для формирования наиболее устойчивого интереса школьников к познанию искусства и самого процесса формирования интереса к произведениям декоративно-прикладного искусства необходим собственный поиск и собственные решения обучающегося, что активно реализуется при участии в выставочной деятельности.

Изучением тематической выставки как средства формирования интереса к произведениям декоративно-прикладного искусства занимались такие ученые, как: И. В. Алексеев, С. А. Аманжолов, В. С. Бадаева, Н. Н. Волкова, Е. И. Игнатьев, С. Е. Игнатьев, Т. С. Комаров, В. В. Корешков, О. П. Савельева, Л. Г. Савенкова, Н. М. Сокольникова, В. Н. Шацкая, Т. Я. Шпикалова и др.

Так, тематическая выставка, считает О. П. Савельева, – это организационно-педагогическое мероприятие, способствующее решению педагогических ряда задач:

- формирование интереса к произведениям искусства и побуждение обучающихся к созданию оригинальных, неповторимых работ;
- формирование эстетического вкуса;
- воспитание ценностного отношения к произведениям искусства, в том числе декоративно-прикладного;
- воспитанию бережного отношения к культурному наследию, сохранению ее и приумножение;
- ценностное и бережное отношение к мастерству, творчеству и результатам деятельности человека,
- воспитание чувства прекрасного, развитие творческих способностей обучающихся [5, с. 221].

П.Г. Демичев отмечает, что тематическая выставка характеризуется важными аспектами:

Внешний аспект – тематическая выставка является самой эффектной формой представления достижений, показа результата, итогов работы педагога и обучающихся; обучения и воспитания, это пропаганда и популяризация продуктов детского творчества.

Внутренний аспект – тематическая выставка является важнейшим стимулом, инструментом, средством в работе с обучающимися, так как она сочетает в себе методический, воспитательный и организационный потенциал [2, с. 62].

Анализ методической литературы позволил выделить наиболее распространенные этапы организации и проведения тематической выставки:

Организационный этап, которая включает в себя определение темы, места, времени проведения выставки, организация рабочих (творческих) групп с определением области их ответственности, составление тематико-экспозиционного плана выставки. На данном этапе значительное место отводится коллективно-распределенной деятельности обучающихся. Задача учителя заключается в приобщении обучающихся к осуществлению организационной работы с учетом их личных предпочтений, способностей к лидерской функции и пр. Важно наладить деловое общение всех участников данного процесса, организовать продуктивное обсуждение всех моментов организационного этапа, способствующее развитию, прежде всего, прогностических, проектных, организационных и коммуникативных умений. Наиболее эффективными методами на данном этапе могут стать мозговой штурм, учебный диалог с фиксацией всех идей и предложений на доске или плакате. Именно такой подход позволит выработать коллективное решение о тематике и особенностях проведения тематической выставки.

Подготовительный этап предполагает подбор и оформление экспонатов выставки, оформление экспозиций, создание экскурсионного текста. Данный этап может быть организован по-разному, однако, на наш взгляд, наиболее целесообразным будет распределение ролей между творческими группами. Например, одна группа занимается продумываем и оформлением места для размещения экспонатов, другая – разрабатывает экскурсионный текст, третья группа занимается созданием концепции размещения экспонатов и пр. Такая организация деятельности обучающихся способствует формированию у младших школьников понимания культурно-исторической ценности народных традиций, отражённых в предметном мире, чувство сопричастности к культуре своего народа, уважительное отношение к культурным традициям других народов России. Разработка экскурсионных текстов способствует развитию у обучающихся начальной школы умения на основе наблюдений (рассматривания) изделий декоративно-прикладного искусства народов России создавать собственные тексты-описания. Кроме того, данная деятельность позволяет обучающимся выделять особенности изученных видов декоративно-прикладного искусства, узнавать профессии мастеров прикладного искусства и пр. Работа по созданию экспонатов выставки может быть организована как индивидуально, так и в формате групповой работы, в зависимости от тематики, замыслов и степени сложности объектов или композиций. В любом случае, в данную деятельность должны быть включены все обучающиеся, что позволит комбинировать и использовать освоенные технологии при изготовлении изделий в соответствии с технической, технологической или декоративно-художественной задачей.

Экскурсионный этап предусматривает открытие выставки, непосредственное проведение экскурсии. На данном этапе каждый участник выполняет заранее определенные роли – экскурсовода, хранителя экспонатов, контролера и т.д. Если ролей меньше, чем участников, то рекомендуется объединить их в пары, тройки и т.д., поручив им выполнять функции совместно. На данном этапе важную роль занимают ролевые действия участников и тексты, характеризующие экспонаты. От того как представлены экспонаты охарактеризованы, зависит эффект, полученный для формирования у обучающихся интереса к своим видам деятельности в частности, и произведениям декоративно-прикладного искусства в целом. Эмоционально-положительное восприятие и понимание красоты форм и образов природных объектов, образцов мировой и отечественной художественной культуры позволяет осваивать умение давать эстетическую оценку произведениям декоративно-прикладного искусства, выражать к ним положительные эстетические чувства.

Итоговый (заключительный) этап – один из самых значимых, так как именно здесь создается ситуация успеха для каждого обучающегося, отмечаются достижения каждого в разных аспектах выставочной деятельности. Несмотря на то, что данный этап предполагает награждение и закрытие выставки, каждый может стать активным его участником. Например, часть обучающихся занимается подсчетом баллов (эксперты), другая часть – готовит наградные документы, третья группа – продумывает текст закрытия выставки и т. д.

Формирование интереса к декоративно-прикладному искусству у детей младшего школьного возраста одно из важных и значимых направлений в деятельности учителя начальных классов на уроках по учебному предмету «Труд (технология)». Именно в последние годы актуальность данного направления возросла, в связи с необходимостью создания условий для приобретения детьми младшего школьного возраста глубоких систематизированных знаний в сфере русской народной культуры; умений и навыков в области художественного творчества; компетенций, необходимых младшим школьникам для практического применения, полученных знаний о русских традициях в жизненной ситуации, понимания культурно-исторической ценности традиций, отражённых в предметном мире, чувство сопричастности к культуре своего народа, уважительное отношение к культурным традициям народов своей страны.

Список литературы:

1. Астраханцева, Т. Л. Художественное образование на промысле. Исторический опыт России и проблемы современности / Т. Л. Астраханцева / Народное искусство России. Традиции и современность / Отв. ред. М. А. Некрасова. – Вологда : Вологодская картинная галерея, 2008. – 50 с.
2. Демичев, П. Г. Черемных, Г. В. Художественное оформление в школе: учебное пособие для студ. вузов / П. Г. Демичев, Г. В. Черемных. – Москва : ВЛАДОС, 2004. – 208 с.
3. Методические рекомендации по организации приобщения обучающихся общеобразовательных организаций к традиционным российским ценностям в ходе урочной деятельности. – Режим доступа. – URL : <https://edsoo.ru/wp-content/uploads/2023/08/> (дата обращения 12.05.2026).

4. Раджабов, И.М. Декоративно-прикладное искусство в системе художественного образования республики Дагестан : автореф. дисс. ... докт. пед. наук. – Москва, 2005. – 36 с.
5. Савельева, О. П. Творческое развитие ребенка в деятельности: тенденции и проблемы / Актуальные проблемы теоретических и прикладных исследований: язык, культура, ментальность : сборник материалов науч.-практ. конф. / науч. ред. В. С. Севастьянова, ред.-сост. А. В. Бутова, А. И. Дубских. – Магнитогорск : МГТУ им. Г.И. Носова, 2014. – 243 с.
6. Указ Президента Российской Федерации от 09.11.2022 № 809 «Об утверждении Основ государственной политики по сохранению и укреплению традиционных российских духовно-нравственных ценностей» // [Электронный ресурс]. – Режим доступа. – URL : <http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001202211090019> (дата обращения 12.05.2026).
7. Федеральная рабочая программа по предмету Труд (технология) для -4 классов образовательных организаций // [Электронный ресурс]. – Режим доступа. – URL : https://edsoo.ru/wp-content/uploads/2024/07/frp-trud-tehnologiya_1-4_09062024.pdf (дата обращения 12.05.2026).

Щереди́на Наталья Ивановна,
кандидат педагогических наук, доцент кафедры
дошкольного и начального образования,
Мордовский государственный педагогический
университет имени М. Е. Евсевьева,
г. Саранск
e-mail: raslex@yandex.ru

Ширяева Юлия Геннадьевна,
кандидат педагогических наук, доцент кафедры
дошкольного и начального образования,
Мордовский государственный педагогический
университет имени М. Е. Евсевьева,
г. Саранск
e-mail: SirjaewaYulija@mail.ru

Информационные интерактивные технологии как ресурс повышения качества образования в начальной школе

Аннотация. В статье рассматривается потенциал, значимость и особенности использования интерактивных технологий как ресурса повышения качества образования в начальной школе. Авторами определены критерии организации исследования по изучению качества образования и представлены результаты его изучения на базе начальной школы МОУ «Средняя общеобразовательная школа № 33» г.о. Саранск, а также изложен опыт и эффективные модели применения интерактивных технологий в образовательной организации.

Ключевые слова: технологии, информационные интерактивные технологии, ресурс, система образования, повышение качества образования, начальная школа, практическая деятельность, образовательное пространство, возможности педагога, комплексный анализ.

В настоящее время отличительной особенностью развития образования в мире является повышенное внимание правительства большинства стран к проблемам качества и эффективности образования. В современных условиях в России идет становление новой системы образования, ориентированной на вхождение в мировое информационно-образовательное пространство. Этот процесс сопровождается существенными изменениями в педагогической теории и практике учебно-воспитательного процесса, связанными с внесением корректив в содержание технологий обучения, которые должны быть адекватны современным техническим возможностям, и способствовать гармоничному вхождению ребенка в информационное общество. Неотъемлемой частью целостного образовательного процесса, значительно повышающие его эффективность и качество образования и способствующие формированию метапредметных результатов освоения основной образовательной программы основного общего образования в условиях внедрения ФГОС НОО становятся компьютерные технологии [4].

В практике начальной школы педагоги всё чаще прибегают к использованию такого ресурса как информационно-коммуникационные технологии (далее ИКТ). Для многих учителей начальных классов именно ИКТ является надежным помощником и эффективным средством преподавания различных предметов и проведения внеклассной и внеурочной деятельности. Использование ИКТ удовлетворяет запросы школьного образования вне зависимости от местоположения образовательной организации.

Информационно-коммуникационные технологии обучения позволяют: глубже раскрыть содержание учебных дисциплин; организовать активную деятельность учащихся, разнообразить учебные приемы, переключать учащихся с одного вида учебной деятельности на другой, тем самым способствуя развитию у учащихся внимания и интереса к изучаемому вопросу, готовности затратить волевые усилия для преодоления возникающих трудностей. Информационно-коммуникационные технологии обучения способствуют восприятию, усвоению и систематизации учебного материала, что влияет на повышение качества образования в любой предметной области начальной школы [2].

Внедрение ИКТ в практику работы учителя начальных классов осуществляется по следующим направлениям: создание презентации к урокам; работа с ресурсами Интернет; использование готовых обучающих программ; разработка и использование собственных авторских программ. При этом сообщается и о возможностях ИКТ: подготовка дидактических материалов (варианты зна-

ний, таблицы, памятки, схемы, чертежи, демонстрационные таблицы и т. д.); создание мониторингов по отслеживанию результатов обучения и воспитания; создание текстовых работ; обобщение методического опыта в электронном виде и так далее.

Применение ИКТ в процессе обучения и воспитания младших школьников повышают общий уровень учебного процесса, усиливающие познавательную активность учащихся. Трудно представить себе современный урок без использования ИКТ. Эти технологии могут быть использованы на любом этапе урока: для обозначения темы урока, в начале урока с помощью вопросов по изучаемой теме, создавая проблемную ситуацию, при сопровождении объяснений учителя (презентации, формулы, схемы, рисунки, видеофрагменты и т. д.), с целью контроля учащихся.

Педагог, учитель начальных классов может использовать в своей работе личные презентации. Очень эффективными могут быть тесты, кроссворды, разработанные в программе Microsoft Office Word. При помощи ИКТ и интернет ресурсов можно проводить настоящие виртуальные путешествия на уроках окружающего мира. Использование ИКТ в начальной школе обосновано психологическими и физиологическими особенностями детей младшего школьного возраста. Наглядно-образное мышление младшего школьника требует применение качественного иллюстративного материала. Применение ИКТ позволяет погрузиться в другой мир, увидеть его своими глазами. При активном использовании ИКТ уже в начальной школе успешнее достигаются общие цели образования, легче формируются компетенции в области коммуникации: умение собирать факты, их сопоставлять, организовывать, выражать свои мысли на бумаге и устно, логически рассуждать, слушать и понимать устную и письменную речь, открывать что-то новое, делать выбор и принимать решения. Использование ИКТ на различных уроках позволяет перейти от объяснительно-иллюстрированного способа обучения к деятельностному, при котором ребёнок становится активным субъектом учебной деятельности. Это способствует осознанному усвоению знаний учащимися.

Очевидно, что ИКТ – мощный педагогический инструментарий в руках учителя, им надо владеть и широко использовать в своей профессиональной деятельности. Организация образовательного процесса в начальной школе должна способствовать активизации познавательной сферы обучающихся, успешному усвоению учебного материала, психическому развитию ребенка.

Следовательно, ИКТ должно выполнять определенную образовательную функцию и не в коем случае не подорвать здоровье обучающихся. ИКТ должно выступать как вспомогательный элемент образовательного процесса, а не основной. Учитывая психологические особенности младших школьников, работа с использованием ИКТ должна быть четко продумана и дозирована. Применение ИКТ должно носить щадящий характер. Планируя урок или внеклассное занятие, педагогу необходимо тщательно продумать цель, место, способ использования и вид ИКТ. Так или иначе, ИКТ-технологии открывают значительные возможности расширения образовательных рамок по каждому предмету в образовательной организации.

В арсенале учителя: цифровые образовательные ресурсы; ресурсы Интернета; электронные обучающие программы, электронные библиотеки, энциклопедии, словари, справочники, видео – и DVD – фильмы; мультимедийные презентации; авторские презентации, созданные в программе Microsoft Office, Power Point; авторские программы; интерактивная доска.

Основным средством ИКТ для информационной среды любой системы образования является персональный компьютер, возможности которого определяются установленным на нем программным обеспечением. Основными категориями программных средств являются системные программы, прикладные программы и инструментальные средства для разработки программного обеспечения. К системным программам, в первую очередь, относятся операционные системы, обеспечивающие взаимодействие всех других программ с оборудованием и взаимодействие пользователя персонального компьютера с программами. В эту категорию также включают служебные или сервисные программы. К прикладным программам относят программное обеспечение, которое является инструментарием информационных технологий – технологий работы с текстами, графикой, табличными данными и так далее [3, с. 17].

В современных системах образования широкое распространение получили универсальные офисные прикладные программы и средства ИКТ: текстовые процессоры, электронные таблицы, программы подготовки презентаций, системы управления базами данных, органайзеры, графические пакеты и тому подобное.

С появлением компьютерных сетей и других, аналогичных им средств ИКТ образование приобрело новое качество, связанное в первую очередь с возможностью оперативно получать информацию из любой точки земного шара. Через глобальную компьютерную сеть Интернет возможен мгновенно

венный доступ к мировым информационным ресурсам (электронным библиотекам, базам данных, хранилищам файлов, и так далее). В самом популярном ресурсе Интернет – всемирной паутине WWW опубликовано порядка двух миллиардов мультимедийных документов.

В сети доступны и другие распространенные средства ИКТ, к числу которых относятся электронная почта, списки рассылки, группы новостей, чат. Разработаны специальные программы для общения в реальном режиме времени, позволяющие после установления связи передавать текст, вводимый с клавиатуры, а также звук, изображение и любые файлы. Эти программы позволяют организовать совместную работу удаленных пользователей с программой, запущенной на локальном компьютере.

С появлением новых алгоритмов сжатия данных доступное для передачи по компьютерной сети качество звука существенно повысилось и стало приближаться к качеству звука в обычных телефонных сетях. Как следствие, весьма активно стало развиваться относительно новое средство ИКТ – Интернет-телефония. С помощью специального оборудования и программного обеспечения через Интернет можно проводить аудио и видеоконференции [1].

Для обеспечения эффективного поиска информации в телекоммуникационных сетях существуют автоматизированные поисковые средства, цель которых – собирать данные об информационных ресурсах глобальной компьютерной сети и предоставлять пользователям услуги быстрого поиска. С помощью поисковых систем можно искать документы всемирной паутины, мультимедийные файлы и программное обеспечение, адресную информацию об организациях и людях.

С помощью сетевых средств ИКТ становится возможным широкий доступ к учебно-методической и научной информации, организация оперативной консультационной помощи, моделирование научно-исследовательской деятельности, проведение виртуальных учебных занятий (семинаров, лекций) в реальном режиме времени.

Еще один верный способ повышения качества образования через использование инновационных технологий, а именно: технология погружения в виртуальное пространство с использованием современных средств обучения – интерактивной доски [5, с. 103].

Использование интерактивных досок в классе способно преобразить формат преподавания и обучения, сделав учебный процесс более эффективным и привлекательным. Однако важно понимать, что эффект от использования интерактивных технологий во многом зависит от самого преподавателя, от того, как он применяет те или иные функции доски. Работа с интерактивной доской предоставляет новые возможности, как педагогам, так и учащимся.

Анализ качества образования в начальной школе МОУ «Средняя общеобразовательная школа № 33» г. о. Саранск предлагаем проводить комплексно по следующим критериям: условия для ведения образовательной деятельности: нормативно-правовые документы, учебно-методический комплекс; кадровый состав педагогов начальной школы; материально-техническое обеспечение; оценка качества образовательных достижений обучающихся, на примере четвертого класса: овладение метапредметными учебными действиями, уровень успеваемости.

Рассматривая нормативные документы, на основе которых строится качественный процесс обучения в указанной образовательной организации можно отметить не только нормативные документы федерального значения (Закон РФ «Об образовании», ФГОС НОО, Концепция духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России и другие) но и нормативные документы образовательной организации (Положение «О рабочей программе учебного предмета, реализуемой в соответствии с ФГОС НОО, ООО» в МОУ «СОШ № 33» г. о. Саранск; План внеурочной деятельности начального общего образования МОУ «СОШ № 33» г. о. Саранск).

Далее рассматривая учебно-методический комплекс «Школа России», который реализуется в начальной школе МОУ «Средняя общеобразовательная школа № 33» г. о. Саранск отмечено, что «Школа России» это учебно-методический комплекс (УМК) для начальных классов общеобразовательных учреждений, который обеспечивает достижение результатов освоения основной образовательной программы начального общего образования и полностью соответствует требованиям Федерального государственного образовательного стандарта (ФГОС).

В рамках УМК «Школа России» в МОУ «СОШ № 33» г. о. Саранск применяют учебники, которые включены в федеральный перечень учебников, рекомендуемых к использованию при реализации имеющих государственную аккредитацию образовательных программ начального общего, основного общего, среднего общего образования (приказ Минобрнауки России от 31 марта 2014 г. № 253):

1. Русский язык (Авторы: В.П. Канакина, В.Г. Горецкий).

2. Литературное чтение (*Авторы:* Л. Ф. Климанова, В. Г. Горещкий, М. В. Голованова и др.).
3. Математика (*Авторы:* М. И. Моро, С. И. Волкова, С. В. Степанова, М. А. Бантова, Г. В. Бельтюкова).
4. Окружающий мир (*Автор:* А. А. Плешаков, Е. А. Крючкова).
5. Изобразительное искусство (*Авторы:* Л. А. Неменская, Е. И. Коротеева, Н. А. Горяева, А. С. Питерских).
6. Музыка (*Авторы:* Е. Д. Критская, Г. П. Сергеева, Т. С. Шмагина).
7. Технология (*Авторы:* Е. А. Лутцева, Т. П. Зуева).
8. Физическая культура (*Автор:* В. И. Лях).

Анализируя качество образования в начальной школе МОУ «Средняя общеобразовательная школа № 33» г. о. Саранск, обратим внимание на кадровый состав. Укомплектованность кадрами составляет 100 %. Школа, в целом, располагает высококвалифицированными кадрами, обеспечивающими образование на различных уровнях обучения в соответствии с требованиями Федерального Закона и статуса школы. Всего в начальной школе работают 16 учителей начальных классов. 14 педагогов, что составляет 87,5 %, имеют высшее образование, 2 педагога, что составляет 12,5 %, имеют среднее профессиональное образование. 7 педагогов имеют высшую квалификационную категорию, в процентном соотношении данный показатель равен 44%, 9 педагогов – первую квалификационную категорию, что составляет 56 %. Педагоги начальной школы систематически повышают уровень профессиональной компетенции на курсах повышения квалификации, тренингах и семинарах. Для распространения опыта работы систематически выступают на районном методическом объединении, принимают участие в конкурсах педагогического мастерства различного уровня. Педагоги имеют публикации российского и международного уровня. Как в основной, так и в начальной школе педагоги занимаются инновационной деятельностью.

Инновационная деятельность в МОУ «Средняя общеобразовательная школа № 33» г. о. Саранск осуществляется в условиях реализации следующих мероприятий:

- 1) проект «Современный учитель для новой школы» (Профстандартедагога);
- 2) проект по преемственности ДООУ-школа-ВУЗ в сотрудничестве с МДОУ № 18 «Солнышко» городского округа Богданович, МДОУ «Детский сад № 11» городского округа Богданович, а также с Уральским государственным экономическим университетом;
- 3) проект «Одарённые дети»;
- 4) проект по здоровьесбережению и формированию здорового образа жизни;
- 5) проект «Инклюзивное образование»;
- 6) проект «Дистанционное обучение».

Также учебно-воспитательный процесс в начальной школе обеспечивают педагог-психолог, учитель-логопед, социальный педагог, педагог-организатор, педагог-библиотекарь. Таким образом, приходим к выводу, что образовательный профессиональный уровень в начальной школе МОУ «Средняя общеобразовательная школа № 33» г. о. Саранск достаточно высокий.

Анализируя материально-техническое обеспечение в начальной школе МОУ «Средняя общеобразовательная школа № 33» г. о. Саранск отметим:

Все кабинеты начальной школы оснащены необходимой мебелью, соответствующей требованиям СанПин, мультимедийным и/или интерактивным оборудованием, подключённым к скоростному интернету. Обучающимся доступны три мобильных компьютерных класса. С 2013 года в образовательной организации открыт кабинет дистанционного образования. Для комплексной безопасности детей в школе установлена пропускная система, а также система видеонаблюдения на пришкольной территории.

В начальной школе МОУ МОУ «Средняя общеобразовательная школа № 33» г. о. Саранск в параллели четвертых классов 109 обучающихся. Из них 5 – отличники, 56 – хорошисты, 48 – успевающие. Неудачников учеников нет. Общий процент качества знаний составляет 55,96 %. Общий показатель СОУ – 77,81%.

Далее, в ходе опытно-поисковой деятельности, с нами сотрудничает 4«Б» класс МОУ «Средняя общеобразовательная школа № 33» г. о. Саранск. Данная работа проводится с разрешения администрации школы, как с личного согласия педагога, так и согласия родителей 4 «Б» класса. Для получения согласия родителей класса, мы вышли на родительское собрание, где представили план мероприятий по применению ИКТ-технологий в образовательном процессе 4 «Б» класса.

Для оценки качества образования в начальной школе, в соответствии с ФГОС начального общего образования, обратим внимание на уровень овладения метапредметными универсальными учебными действиями, а именно уровень сформированности познавательных, коммуникативных, регулятивных УУД. Диагностические мероприятия по данному направлению проводятся на основе методики Т. В. Бегловой, М. Р. Битяновой, А. Г. Теплицкой

Организованный нами мониторинг метапредметных универсальных учебных действий учащихся образовательной организации показал овладение учебным действием, которое представлено тремя уровнями: высокий, средний, низкий.

Анализируя данные первичной диагностики, наблюдаем, что в 4 «Б» классе МОУ «Средняя общеобразовательная школа № 33» г. о. Саранск высокий уровень познавательных УУД составляет 36 %, преобладает средний уровень – 55%, низкий уровень – 15%.

Прослеживая уровень сформированности коммуникативных УДД и анализируя данные первичной диагностики, наблюдаем, что в 4 «Б» классе МОУ «Средняя общеобразовательная школа № 33» г. о. Саранск высокий уровень коммуникативных УУД составляет 28%, преобладает средний уровень – 50%, низкий уровень – 22%.

Прослеживая уровень сформированности регулятивных УУД и анализируя данные первичной диагностики, наблюдаем, что в 4 «Б» классе МОУ «Средняя общеобразовательная школа № 33» г. о. Саранск высокий уровень регулятивных УУД составляет 25%, средний уровень – 40%, низкий уровень – 35%.

Таким образом, проведен комплексный анализ качества образования в начальной школе МОУ «Средняя общеобразовательная школа № 33» г. о. Саранск. Условия для ведения образовательной деятельности созданы в соответствии с нормативными документами, применяется УМК «Школа России», квалифицированный кадровый состав на высоком профессиональном уровне, материально-техническое обеспечение позволяет применение ИКТ-технологий.

Выполнив анализ качества образования в начальной школе МОУ «Средняя общеобразовательная школа № 33» г. о. Саранск, нами были рассмотрены и изучены результаты применения ИКТ и оценена эффективность ИКТ в работе с обучающимися, с родительской общественностью и отношение к данному ресурсу педагогического коллектива школы.

На основании проведенного исследования были разработаны методические рекомендации по использованию ИИТ в повышении качества образования в начальной школе.

Использование ИКТ на уроках в начальной школе помогает учащимся ориентироваться в информационных потоках окружающего мира, овладеть практическими способами работы с информацией, развивать умения, позволяющие обмениваться информацией с помощью современных технических средств.

Применение ИКТ на уроках усиливает положительную мотивацию обучения, активизирует познавательную деятельность обучающихся, положительно влияет на овладение обучающимися метапредметными учебными действиями.

На основании проведенной опытно-экспериментальной работы нами были разработаны и предлагаются методические рекомендации по использованию ИКТ в повышении качества образования в начальной школе.

1. Учебная информация должна быть доступна для понимания обучающимся данного возраста, т.е. учебный материал и лексика должны соответствовать их уровню знаний и словарному запасу. Таким образом, объем предлагаемой информации должен соответствовать времени, отводимому на один сеанс работы со средством обучения.

2. При разработке плана каждого урока учителю рекомендуется заранее предусмотреть: применение электронных иллюстраций, тренировочных или контрольных заданий, а также учебного материала соответствующей тематики, включенных в предметные электронные системы обучения.

3. В урочной и внеурочной деятельности рекомендуем применять мультимедийные программные средства, так как данные средства обладают большими возможностями в отображении информации, значительно отличающимися от привычных, и оказывают непосредственное влияние на мотивацию обучаемых, скорость восприятия материала, утомляемость и,

таким образом, на эффективность учебного процесса в целом.

4. Во время такого этапа, как «устный счет» орфографическая разминка или краткое повторение изученного, рекомендуется приглашать для индивидуальной работы за компьютером учащихся, пропустивших занятия по болезни, либо тех, для которых, первая половина урока является периодом продуктивной деятельности.

5. Учитывая информацию о периоде продуктивной активности школьников, учитель может максимально эффективно использовать возможности каждого ребенка для обучения и вовремя переключить его на другой вид деятельности, используя ИКТ-технологии в качестве мощного мотивационного средства.

6. При проведении динамичных учебных игр, эстафет целесообразно предлагать учащимся с заниженной скоростью мыслительных процессов выполнять аналогичное задание за компьютером. Работа в собственном скоростном режиме положительно сказывается на результате, что ведет к росту самооценки, повышает комфортность обучения таких детей.

7. Опираясь на знания о статусе ребенка в классе, можно оптимизировать работу за компьютером в группах, организованных по совокупности психолого-педагогических характеристик. Особый эффект дает такая форма работы при решении проблемных задач на уроках математики, заданий исследовательского характера на уроках окружающего мира.

8. Школьникам, выполняющим общие для всех задания быстро и качественно, можно предложить компьютерный тренажер повышенной сложности или задание пропедевтического характера, выполнение которого позволит им участвовать в объяснении нового материала своим одноклассникам.

9. На уроках закрепления и обобщения полученных знаний можно использовать ИКТ для организации промежуточного контроля.

10. Во время образовательного процесса дать возможность успешно работать на уроке с применением компьютерных технологий и сильным, средним, и слабым учащимся.

Таким образом, преимуществом использования ИКТ является расширение возможностей педагога в усилении его воздействия на качество усвоения школьниками материала, а также повышения эффективности обучения в целом. Из этого следует, что использование ИКТ в образовательном процессе способствует: росту успеваемости по учебным предметам; снижению затрат на организацию и проведение занятий и воспитательных мероприятий; перераспределению нагрузки педагогов с рутинной на творческую деятельность подготовку нестандартных заданий, индивидуальную работу с детьми; повышению оперативности обеспечения образовательного процесса учебно-методическими средствами при изменении структуры и содержания обучения; уменьшения потребностей в учебно-методических пособиях на бумажных носителях; повышение мотивации и познавательной активности за счет разнообразия форм работы, возможности включения игрового момента; возможность за короткое время получать объективную картину уровня усвоения изучаемого материала и своевременно его скорректировать.

Следовательно, условия для ведения образовательной деятельности созданы в соответствии с нормативными документами, применяется УМК «Школа России», квалифицированный кадровый состав на высоком профессиональном уровне, материально-техническое обеспечение позволяет применение ИКТ-технологий. ИКТ-технологии положительно и эффективно влияют на повышение качества образования для обучающихся в начальной школе МОУ «Средняя общеобразовательная школа № 33» г. о. Саранск. Педагогический коллектив начальной школы периодически применяет ИКТ как в образовательной, так и во внеурочной деятельности. Кроме того, применение ИКТ актуально и для родительской общественности с целью оценки качества образовательной деятельности через школьный сайт.

В ходе данного исследования решалась проблема повышения качества образования в начальной школе.

На начальном этапе исследования, нами рассмотрено качество образования на современном этапе развития системы образования. Отмечено, что процесс повышения качества образования имеет первостепенное значение для системы образования нашего государства. Образование становится стратегической областью, обеспечивающей национальную безопасность, так как о конкурентоспособности страны начинают судить по уровню образовательной подготовки подрастающего поколения. Качество образования и во всем мире признается решающим фактором развития творческого потенциала человека, экономического и социального прогресса общества и роста авторитета самого государства.

Анализируя источники педагогической и методической литературы, обратили внимание на тот факт, что качество образования не исчерпывается только собственными целями и ценностями деятельности учебных организаций, оно должно более полно соответствовать потребностям общества: социальным, экономическим, культурным, увеличению их вклада в развитие общества, в его человеческий потенциал.

В условиях опытно-экспериментальной работы выполнен комплексный анализ качества образования на базе МОУ «Средняя общеобразовательная школа № 33» г. о. Саранск. Комплексный анализ качества образования в указанной образовательной организации позволил установить, что условия для ведения образовательной деятельности созданы в соответствии с нормативными документами, применяется УМК «Школа России», квалифицированный кадровый состав на высоком профессиональном уровне, материально-техническое обеспечение позволяет применение ИКТ-технологий. Далее обеспечивалась организация применения ИКТ-технологий в курсе внеурочной деятельности и выяснялась способность и эффективность данных мероприятий оказывать влияние на качество образования.

На заключительном этапе исследования, сформулированы и предложены методические рекомендации по использованию ИКТ в повышении качества образования в начальной школе. Данные рекомендации могут представлять интерес для учителей начальной школы, психологов, родителей.

Таким образом, приходим к выводу, что преимуществом использования ИКТ является расширение возможностей педагога в усилении его воздействия на качество усвоения школьниками материала, а также повышения эффективности обучения в целом.

Использование ИКТ в начальной школе позволяет педагогам качественно изменять содержание, методы и организационные формы обучения; помогает учителю реализовать запланированное, сделать урок современным; влияет на рост профессиональной компетентности учителя – все это ведет к решению главной задачи образовательной политики – значительному повышению качества образования.

Список литературы:

1. Курс повышения квалификации «Современная цифровая образовательная среда в условиях реализации ФГОС» // Образовательный центр IT-перемена. – 2023. – URL : <https://itperemena.ru/cos> (дата обращения: 04.02.2026).
2. Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования: Приказ № 287: [утвержден Министерством образования и науки России 31 мая 2021 г.]. – Текст : электронный // КонсультантПлюс : официальный сайт. – URL : https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_389560/ (дата обращения: 14.09.2023).
3. Полянская, Г. М. Управление качеством образования учащихся в современной школе : автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Полянская Галина Михайловна ; Саратовский государственный университет имени Н. Г. Чернышевского. – Саратов, 2007. – 23 с. – Текст : непосредственный.
4. Самарханова, Э. К., Румянцева, А. С. Проектирование информационно-образовательной среды сетевого взаимодействия педагогов в контексте модернизации педагогического образования // Вестник евразийской науки. – 2015. – № 5 (30). – URL : <https://cyberleninka.ru/article/n/proektirovanie-informatsionno-obrazovatelnoy-sredy-setevogo-vzaimodeystviya-pedagogov-v-kontekste-modernizatsii-pedagogicheskogo> (дата обращения: 01.02.2026).
5. Созинова, Е. В. Интерактивные инструменты цифровой образовательной среды как средство повышения качества образования на уроках английского языка в основной школе // Форум. – 2021. – № 2 (22). – С. 100-105.

РАЗДЕЛ 3.

ТЕХНОЛОГИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ

*Абрамовских Наталья Викторовна,
доктор педагогических наук, доцент,
заведующий кафедрой теории и методики
дошкольного и начального образования,
Сургутский государственный педагогический университет
г. Сургут
e-mail: natali-270171@mail.ru*

Подготовка будущих педагогов к развитию технологического потенциала обучающихся

Аннотация. В статье описывается разработка проекта по развитию технологического потенциала студентов как составляющей профессиональной подготовки будущих учителей в вузе. Автор рассматривает общие подходы, структуру проекта и методы его реализации.

Ключевые слова: педагогическое образование, технологический потенциал, профессиональная подготовка.

Современная система образования сталкивается с противоречием между потребностью экономики региона в специалистах инженерно-технологического профиля и недостаточным уровнем готовности педагогических кадров к формированию соответствующих компетенций у обучающихся. В послании Федеральному собранию 4 декабря 2014 года президент В. В. Путин назвал Национальную технологическую инициативу одним из приоритетов государственной политики. Справедливо отмечено, что технологии работают только в том случае, если есть люди, способные их развивать и использовать. Глобальные технологические вызовы, такие как цифровизация, искусственный интеллект, изменение климата и глобализация, поставили перед современным образованием задачи опережающей подготовки талантливых исследователей, развития инженерного мышления школьников, формирования навыков, необходимых для работы с современными технологиями, включая базовые навыки программирования, робототехники, работы с большими данными. Особое значение имеет Указ Президента Российской Федерации от 7 мая 2024 года № 309 «О национальных целях развития Российской Федерации на период до 2030 года и на перспективу до 2036 года». В нём подчёркивается необходимость укрепления технологического суверенитета страны, расширения спектра применения цифровых технологий в экономике, социальной сфере и системе государственного управления, а также формирования развитых цифровых навыков у всех категорий граждан: от школьников и студентов до педагогических работников. С 2025 года в стране реализуется Национальный проект «Кадры», который определяет современную стратегию подготовки специалистов для цифровой экономики, в котором акцент сделан на подготовку кадров, способных работать в условиях стремительно меняющихся цифровых технологий. Особое внимание уделяется обновлению методов обучения, внедрению цифровых инструментов в образовательную среду, развитию проектного мышления и формированию у обучающихся комплекса междисциплинарных компетенций. При этом педагог выполняет многофункциональную роль в решении задач, связанных не только с глобальными технологическими вызовами, но и региональным аспектом решения задач технологического образования. Его профессиональная готовность адаптировать образовательный процесс, развивать необходимые навыки у обучающихся и интегрировать современные технологии делает его ключевым игроком в региональной системе образования, в подготовке обучающихся, готовых к профессиональному выбору востребованных в экономике и промышленности региона инженерных и технических специальностей. Вместе с тем, как показывают результаты проведенного диагностического исследования среди педагогов образовательных организаций региона, многие педагоги испытывают дефицит профессиональных компетенций в реализации задач технологического образования. Было опрошено

57 педагогов, реализующих программы внеурочной деятельности, дополнительного образования технологической направленности, включая направление образовательной робототехники. Опрос показал, что большинство педагогов не имеют специального образования (профиля технологического образования), а также не проходили специализированные курсы повышения квалификации. Среди основных затруднений педагоги указали ограниченные возможности для внедрения цифровых технологий, неспособность использовать электронные образовательные ресурсы, отсутствие опыта практического применения инновационных методов и приемов технологического образования, образовательной робототехники, что затрудняет передачу обучающимся актуальных знаний и навыков, необходимых для успешного обучения и профессиональной деятельности в высоко технологичном мире.

Необходимо отметить, что в ХМАО-Югре большое внимание уделяется задаче создания необходимых условий для научно-технологического развития округа. Так в Постановлении Правительства ХМАО-Югры от 10.11.2023. № 549-п «О государственной программе Ханты-Мансийского автономного округа – Югры «Научно-технологическое развитие» ставится задача развитие интеллектуального потенциала Ханты-Мансийского автономного округа – Югры, популяризация науки и технологий, решение которой невозможно без системной поддержки повышения квалификации педагогов, устранения дефицитов их профессиональных компетенций. Стратегией социально-экономического развития Югры определен переход от сырьевой модели экономики к экономике знаний, что требует качественной трансформации региональной системы образования. Ключевым барьером данной трансформации выступает разрыв между технологическим развитием отраслей экономики округа (нефтегазовый сектор, цифровизация производства, IT-сфера) и уровнем технологической подготовки педагогических кадров, осуществляющих подготовку будущих специалистов. В ХМАО-Югре так же, как и в целом в России, развивается сеть детских технопарков, Центров молодежного инновационного творчества, ФабЛабов, и уже остро ощущается нехватка кадров для работы на всех этих площадках. Подготовленных учителей и педагогов дополнительного образования, способных и готовых прививать детям живой интерес к технологиям и проектированию, увлекать наукой и исследованиями, очень мало.

В мировой и отечественной науке имеются отдельные исследования по разработке стратегии повышения качества технологического образования, внедрения новых информационных технологий, методов образовательной робототехники, повышения компетенций педагогов в данном направлении профессиональной деятельности. Исследования охватывают междисциплинарные подходы, объединяющие промышленные разработки в области новых технологий, науку, образование. Актуальность постановки проблемы разработки нового содержания профессионального развития будущих педагогов в области технологического образования и ее решения в системе подготовки кадров конкретизируется в нескольких основных аспектах.

Первый аспект обусловлен возрастанием интенсивности процессов информатизации и внедрения новых технологий на всех уровнях образования [1, 6, 7].

Второй аспект обусловлен необходимостью исследования потенциала цифровой образовательной среды для целостной модернизации системы образования [2, 3, 4, 5].

Третий аспект связан с выявлением актуальных подходов к построению программ профессиональной подготовки будущих педагогов в условиях информационных вызовов системе образования [8].

Именно студент, будущий педагог, может стать лидером образовательных изменений в региональной системе образования. Существующие образовательные профессиональные программы носят универсальный характер и не позволяют выстроить индивидуальную траекторию развития конкретных практических навыков проектирования инженерно-технологического содержания. Отсутствует единая цифровая среда, позволяющая студенту выстроить непрерывную траекторию от освоения методов технологического образования до экспертной оценки собственных разработок и апробации их в системной практике деятельности с обучающимися школ, с возможностью выхода на участие в конкурсах грантов (типа стартап).

Эффективное выстраивание технологического образования в регионе требует не только обновления его содержания, но и трансформации профессиональной подготовки будущего педагога.

Научной основой данной системы становится обоснование компетентностной модели такого педагога и апробация механизмов развития инженерно-технического потенциала студента как пространства его возможностей, в котором он осуществляет выбор вариативных целей собственного профессионального развития, способа их достижения и демонстрации результатов, переходя от по-

зиции субъекта обучения, активно участвующего в процессе получения новых знаний и компетенций, к позиции исследователя и разработчика, предлагающего собственные методические разработки в организации технологического образования, далее продвигающегося к позиции эксперта и наставника, поддерживающего обучающихся психолого-педагогических классов в осознанном выборе будущей профессиональной деятельности. В компетентностную модель подготовки такого педагога должно входить: готовность к обновлению содержания и технологий освоения гуманитарных и естественных наук на основе междисциплинарности, конвергентности, способность производить отбор и структурирование содержания на основе инновационных подходов (мы предполагаем, что здесь можно использовать концепт «Большие идеи», который в настоящее время активно обсуждается в рамках инициативы ФГОС 4.0); опыт организации проектной и учебно-исследовательской работы обучающихся, в том числе в области технологических решений; навыки работы с новым оборудованием, которое сейчас появляется в школах и организациях дошкольного образования, в том числе в рамках национального проекта «Молодежь и дети».

Научным коллективом преподавателей Сургутского государственного педагогического университета разработан проект «Акселератор развития инженерно-технического потенциала будущих педагогов как инновационный фактор поддержки региональной системы образования», содержание которого направленно на решение выявленных проблем в подготовке будущих педагогов к реализации технологического образования в современной школе, начиная с уровней дошкольного и начального общего образования. Проект направлен на создание и внедрение акселерационной программы развития инженерно-технического потенциала студентов, будущих педагогов. Участниками проекта будут студенты, будущие педагоги, педагоги-практики, а также обучающиеся психолого-педагогических классов, которые будут вовлечены в апробацию технологических практик студентов с целью организации профориентационной работы. Реализация проекта планируется по трем основным блокам:

1. Методический блок: включает реализацию образовательных модулей для студентов разных направлений педагогической подготовки на базе Кванториума Сургутского государственного педагогического университета, включающих рассмотрение как общих подходов к построению технологического образования, так и конкретных инструментов (образовательная робототехника, БПЛА, программирование и др.) и методов организации работы с обучающимися, проявляющими интерес к изобретательской и инженерно-технической деятельности. В рамках блока будет предложено не менее 5 образовательных модулей Акселератора, что позволяет сформировать гибкую индивидуальную траекторию продвижения студентов в своем профессиональном развитии. Каждый модуль включает интерактивные лекции, практикумы, в том числе с применением современных ИКТ-технологий, проектных методов, решение конструкторско-технологических задач.

2. Конструкторско-технологический блок: техническое и консультационное сопровождение студентов по разработке собственных методических продуктов, направленных на поддержку инженерно-технического и изобретательского потенциала обучающихся, экспертное оценивание педагогами-практиками результативности их внедрения в реальную практику образовательных организаций.

3. Экспертный блок: включает в себя апробацию разработанных методических продуктов и технологических практик студентов в рамках организации взаимодействия с обучающимися психолого-педагогических классов в реализуемом на базе БУ «Сургутский государственный педагогический университет» проекте «Виртуальный педагогический класс». Данный блок предполагает создание условий для обмена студентами успешными практиками в области развития инженерно-технического и изобретательского потенциала обучающихся, экспертная поддержка и наставничество со стороны педагогов-практиков и «продвинутых» студентов начинающим студентам, тиражирование результативных технологических практик через участие студентов в конкурсах, конференциях, публикация материалов.

Цифровым ядром реализации проекта является создание информационно-сервисной онлайн-платформы акселерационной программы, которая позволит информационно сопровождать реализацию Акселератора: размещение образовательных ресурсов для обучения студентов в рамках методического модуля; освоения методов конструирования технологических практик через шаблоны и алгоритмы разработки занятий, проектов, учебных курсов внеурочной деятельности (дополнительного образования) технологической направленности в рамках конструкторско-технологического блока; презентация собственных методических материалов и их оценка экспертами в рамках реализации экспертного блока.

Реализация проекта позволит системно обновить кадровый потенциал региональной системы образования, обеспечить масштабирование эффективных педагогических практик построения технологического образования и повысить качество профессиональной подготовки педагогов к развитию инженерно-технического и изобретательского потенциала обучающихся на всех уровнях образования.

Список литературы:

1. Абрамов, В. И., Отоцкий, П. Л., Байбунова, О. Р. Диалоговые тренажеры на основе генеративного искусственного интеллекта: оценка потенциала применения // Журнал «Информатика и образование». 2025. – Т. 40. – № 6. – С. 28.
2. Асадуллин, Р. М., Амирова, Л. А., Васильева, Л. И. [и др.] Цифровое наставничество в образовании. – Уфа : Башкирский государственный педагогический университет им. М. Акмуллы. – 2022. – 142 с.
3. Вайндорф-Сысоева, М. Е. Система дистанционного наставничества как средство профессионального развития педагогов // Профессиональное образование в России и за рубежом. – 2020. – № 4(40). – С. 115-120.
4. Караваева, Е. В., Маландин, В. В. Проблемы кадрового обеспечения научно-технологического развития России в свете формирования новой Стратегии развития образования до 2040 года // Высшее образование в России. – 2025. – Т. 34. – № 1. – С. 30-41.
5. Ладилова, Н. А. Цифровые ресурсы в практике наставнической деятельности российских образовательных организаций // Вестник МГПУ. Серия: Информатика и информатизация образования. – 2022. – № 3(61). – С. 95-112.
6. Лапочкина, В. В., Клыпин, А. В., Долгова, В. Н., Вьюнов, С. С. Мониторинг показателей Стратегии научно-технологического развития Российской Федерации // Управление наукой и наукометрия. – 2020. – Т. 15. – № 4. – С. 558-588.
7. Рабинович, П. Д., Заведенский, К. Е., Лопатина, Е. А., Емелин, Г. Д., Долганов, Д. Н. Модель потенциала человека и практики его развития // Высшее образование в России. – 2024. – Т. 33. – № 12. – С. 50-79.
8. Солодовникова, О. Б., Малькова, Е. Е. Динамика отношения к дистанционному образованию: новая востребованность формата преподавателями // Высшее образование в России. – 2025. – Т. 34. – № 2. – С. 72-85.

Развитие коммуникативных качеств будущих педагогов начальных классов

Аннотация. В статье рассматривается проблема формирования коммуникативных качеств студентов педагогического вуза. Описана совокупность проявлений коммуникативных качеств, обоснована роль эмпатии, рефлексии и практической отработки умений в условиях, моделирующих школьную реальность. Представлено исследование, описывающее динамику показателей коммуникативных качеств на разных этапах профессиональной подготовки будущих учителей начальных классов.

Ключевые слова: коммуникативная компетентность, педагогическое общение, эмпатия, рефлексия, коммуникативные умения, будущие учителя начальных классов.

Принято считать, что образовательный процесс в школе держится на общении, особенно остро это чувствуется в начальных классах, где авторитет учителя без преувеличения огромен, а каждое брошенное слово может отозваться и через несколько лет. Казалось бы, система педагогического образования давно обязана была отладить механизм выпуска специалистов, умеющих это общение выстраивать. Однако практика показывает другое: многие студенты-старшекурсники, сдавшие на «отлично» все зачёты по речи и риторике, на первой же практике начинают говорить с детьми либо заученно-неестественным, либо излишне резким языком, неправильно считывают настроение класса и часто приписывают обычной детской невнимательности злой умысел.

Наблюдения последних лет привели нас к мысли, что традиционный путь совершенствования коммуникативных качеств – от тренингов дикции и интонации к правилам ведения беседы ретуширует более глубокую проблему. Проблему того, как студент видит и объясняет себе происходящее между ним и учеником. Можно выучить правильные фразы, но если восприятие ситуации искажено – эффект будет временным и формальным. В связи с этим, всё более перспективным выглядит когнитивный подход, ставящий во главу угла процессы восприятия, понимания и интерпретации [4].

Коммуникативные качества, коммуникативные умения, коммуникативная культура – данные понятия используются, как синонимы. В нашем исследовании, мы опирались на исследование И. А. Зимней, Ю. Н. Емельянова и Л. М. Митиной, где под коммуникативной компетентностью понимается не просто сумма речевых навыков, а сложное личностное образование, которое позволяет человеку строить общение адекватно меняющимся задачам и контексту [2].

В чём особенность данного образования именно для педагога начальной школы? Младший школьник ещё очень сильно ориентирован на взрослого, как на образец и защитника. Ребёнок 7-10 лет в большей степени «считывает» не содержание речи, а эмоциональный тон, мимику, жесты, он остро реагирует на несправедливость и мгновенно замыкается, если чувствует фальшь. Поэтому компетентность такого учителя не может ограничиваться умением логично объяснять и чётко формулировать задания – хотя, безусловно, и это важно.

Опираясь на модели Н. В. Кузьминой, Л. М. Митиной, В. А. Сластёнина, мы выделили четыре ключевых фактора, которые влияют на качество педагогического общения [5]:

1. Информационно-содержательный, содержащий в себе знания о психологии общения, возрастных особенностях и приёмах воздействия;
2. Эмоционально-ценностный, проявляющийся в эмпатии, принятии ребёнка, доброжелательности;
3. Деятельностный, включающий в себя коммуникативные умения, а именно умение слушать, понятно объяснять, перестройка речи по обратной связи, невербальная выразительность, умение решать конфликты;
4. Рефлексивно-оценочный заключается в умении анализировать своё общение и своевременно его корректировать.

Исследователи Ю. Н. Емельянов, Л. А. Петровская подчёркивают, что знания о правильном общении остаются мёртвым грузом, если они не переведены в навык через активное социально-психологическое обучение, в свою очередь, качество самого навыка зависит от нескольких факторов [1].

Наличие эмпатической чувствительности помогает учителю вовремя заметить растерянность, страх или усталость ученика и скорректировать свои действия. Её дефицит ведёт к шаблонным реакциям, не учитывающим состояние ребёнка.

Второй фактор - рефлексивность, понимаемая А. В. Карповым, как способность обращать сознание на собственные психические процессы. Рефлексирующий педагог не автоматически повышает голос в ответ на шум в классе, а успевает спросить себя: «Почему дети отвлеклись? Может быть, я говорю слишком монотонно или непонятно?». Этот внутренний вопрос меняет речевой ответ [3].

Третий фактор – собственно сформированные коммуникативные умения, отработанные в условиях, максимально приближенных к реальным. Моделирование педагогических ситуаций позволяет преодолеть разрыв между знанием и действием.

Таким образом, развитие коммуникативных качеств будущих педагогов обеспечивает повышение эмпатической отзывчивости, закрепление рефлексивных привычек и формирование устойчивого репертуара коммуникативных действий в контексте типичных школьных ситуаций.

Все элементы взаимосвязаны друг с другом, так, без внутренней эмпатии приёмы общения превращаются в манипуляцию, без рефлексии - становятся шаблонными. Следовательно, развитие коммуникативных качеств оптимизирует функционирование всех звеньев этой системы.

Основываясь на информации, представленной выше, считаем необходимым провести исследование среди студентов, будущих педагогов начальных классов. Исследование проводилось на базе Кемеровского государственного университета, в нем участвовало 38 студентов (средний возраст 20,4 года). Исследование носило лонгитюдный характер, проводилось с течение 2024-2025 годов.

Нами была выбрана методика КОСКОМ (Коммуникативные и организаторские склонности) – это классический инструмент в отечественной психологии, предназначенный для выявления потенциальных лидерских способностей и умения эффективно взаимодействовать с людьми. Методика оценивает две ключевые группы качеств:

1. Коммуникативные склонности: умение быстро устанавливать контакты с новыми людьми, легкость в общении, отсутствие стеснения, умение убеждать и выступать перед аудиторией.

2. Организаторские склонности: способность принимать самостоятельные решения в сложных ситуациях, инициативность, настойчивость, умение планировать работу и брать на себя ответственность за коллектив.

Таблица 1

Динамика коммуникативных качеств студентов на разных этапах профессиональной подготовки

Показатель	1 курс	2 курс	t-критерий	p-значение
Коммуникативные склонности	11.9	11.8	0.14	0.89
Организаторские склонности	11.2	13.5	- 2.55	0.015

Результаты исследования показали, что статистически значимых различий по показателю «Коммуникативные склонности» между группами не обнаружено (при $p > 0.05$). Став второкурсниками студенты сохраняют средний уровень общительности, легко вступают в контакт, но не имеют ярко выраженного лидерства в общении. Данные результаты могут говорить о том, что студенты имеют небольшой опыт работы в школе, поскольку освоили мало часов производственных практик.

Однако, нами были выявлены значимые различия в показателе «Организаторские склонности» ($t = 2.55$, $p = 0.015$). Группа студентов на 2 курсе (средний балл 13.5) обладает более высокими организаторскими способностями по сравнению с их периодом обучения на первом курсе (11.2). На втором курсе студенты более склонны к принятию самостоятельных решений и проявлению инициативы в сложных ситуациях.

Совокупность коммуникативных качеств имеет выраженную обусловленность проявлениями параметров познавательных структур личности. Наша работа показала, что, не затрагивая мыслительные привычки будущего учителя, его привычный способ объяснять для себя поведение детей, мы рискуем получить лишь внешне подтянутого, но внутренне не готового к реальной сложности общения специалиста.

Безусловно, нельзя утверждать, что данные результаты – итоговый результат, поскольку студенты только начинают осваивать дисциплины, направленные на развитие коммуникативных качеств и коммуникативной компетентности и имеют небольшой опыт в практической деятельности.

Полученные результаты дают веский повод рекомендовать включение в программы педагогической подготовки не изолированных курсов риторики, а интегрированных модулей, нацеленных на развитие социального интеллекта, рефлексивного анализа и навыков многофакторного объяснения поступков. Именно эти, на первый взгляд неочевидные, вещи и делают общение учителя по-настоящему развивающим - для обеих сторон.

Список литературы:

1. Емельянов, Ю. Н. Активное социально-психологическое обучение. – Л. : Изд-во ЛГУ, 1985. – 168 с.
2. Зимняя И. А. Педагогическая психология. – 3-е изд. – М. : МПСИ ; Воронеж : МОДЭК, 2010. – 448 с.
3. Карпов А. В. Рефлексивность как психическое свойство и методика её диагностики // Психологический журнал. – 2003. – Т. 24. – № 5. – С. 45-57.
4. Михайлова Е. С. Социальный интеллект: концепции, модели, диагностика. – СПб. : Изд-во СПбГУ, 2007. – 266 с.
5. Слостёнин, В. А., Исаев, И. Ф., Шиянов, Е. Н. Педагогика. – 11-е изд. – М. : Академия, 2012. – 608 с.

Абашина Валентина Васильевна,
кандидат педагогических наук, доцент,
доцент кафедры теории и методики
дошкольного и начального образования,
Сургутский государственный педагогический университет
г. Сургут
e-mail: abashina86@mail.ru

Опыт подготовки будущих педагогов к развитию предпосылок функциональной математической грамотности у детей дошкольного возраста.

Аннотация. В данной статье обобщается практический опыт подготовки будущих педагогов к формированию у детей дошкольного возраста предпосылок функциональной математической грамотности. Приведены примеры практических занятий, направленных на формирование у студентов умений разрабатывать и организовывать образовательные ситуации, направленные на формирование предпосылок функциональной математической грамотности у детей дошкольного возраста.

Ключевые слова: нормативно-правовые документы, предпосылки функциональной математической грамотности, будущие педагоги, практическая подготовка.

В современных условиях особую актуальность приобретает вопрос формирования у подрастающего поколения функциональной грамотности. По определению академика А. А. Леонтьева, функционально грамотный человек – это человек, способный использовать все постоянно приобретаемые в течение жизни знания, умения и навыки для решения максимально широкого диапазона жизненных задач в различных сферах человеческой деятельности, общения и социальных отношений [2].

В нормативно-правовых документах в сфере дошкольного образования речь не идёт о формировании функциональной грамотности у детей дошкольного возраста, но явно просматривается ориентация на создание её необходимых предпосылок. Так, Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» определяет, что дошкольное образование направлено на формирование общей культуры, развитие физических, интеллектуальных, нравственных, эстетических и личностных качеств, формирование предпосылок учебной деятельности, сохранение и укрепление здоровья детей [4]. Формирование этих основ и создаёт предпосылки для формирования функциональной грамотности личности на последующих этапах её развития.

В Федеральной образовательной программе дошкольного образования (ФОП ДО) [3] планируемые результаты на этапе завершения дошкольного детства обозначены в таких компетенциях, как: «ребенок способен применять», «способен решать», «способен планировать» и т. д. Эти способности ни что иное, как предпосылки для формирования функциональной грамотности.

Одним из видов функциональной грамотности выступает функциональная математическая грамотность. В соответствии с международными образовательными стандартами математическая грамотность – это способность человека определять и понимать роль математики в мире, в котором он живет, высказывать хорошо обоснованные математические суждения и использовать математику так, чтобы удовлетворять в настоящем и будущем потребности, присущие созидательному, заинтересованному и мыслящему гражданину.

Г. С. Ковалева в качестве показателей сформированности математической грамотности выделяет следующие умения:

- распознавать проблемы, которые возникают в окружающей действительности и могут быть решены средствами математики;
- формулировать эти проблемы на языке математики;
- решать проблемы, используя математические факты и методы;
- анализировать использованные методы решения;
- интерпретировать полученные результаты с учетом поставленной проблемы;
- формулировать и записывать результаты решения [5].

Предпосылками формирования функциональной математической грамотности в дошкольном возрасте является освоение детьми элементарных представлений о числе и счёте, величине и измерении, геометрических фигурах, ориентировка в пространстве и времени. Однако, формирование пред-

посылок функциональной математической грамотности у детей дошкольного возраста – это не только развитие математических представлений, но и способность детей использовать математику в игровых и бытовых ситуациях, высказывать простейшие математические рассуждения.

В практике же дошкольного образования часто наблюдается перекося в сторону формальных математических упражнений, не связанных с реальным опытом детей. Дети могут успешно решать примеры на сложение и вычитание, но испытывать затруднения при необходимости применить эти знания в игровой или бытовой ситуации.

Важнейшим условием формирования функциональной математической грамотности у детей дошкольного возраста является профессиональная компетентность педагогов в этом направлении. Отсюда очевидна важность формирования у будущих педагогов дошкольного образования способности к формированию предпосылок функциональной математической грамотности у детей.

В ходе наблюдения за проведением студентами образовательной деятельности по формированию математических представлений с детьми дошкольного возраста было выявлено, что 76 % респондентов затрудняются в разработке практико-ориентированных заданий для дошкольников, 84% не умеют формулировать задания, направленные на развитие математических рассуждений и вариативного мышления. Эти данные свидетельствуют о недостаточной сформированности у студентов теоретических знаний и практических умений в области формирования предпосылок функциональной математической грамотности.

В условиях модернизации дошкольного образования и повышения требований к качеству подготовки выпускников педагогических вузов актуализируется проблема формирования у студентов готовности к формированию у детей дошкольного возраста предпосылок функциональной математической грамотности, что соответствует задачам ФГОС ДО и ФОП ДО, а также способствует успешной адаптации детей к школьному обучению.

Способность формировать предпосылки функциональной математической грамотности у детей дошкольного возраста связана с развитием у будущих педагогов критического мышления, умения анализировать и решать профессиональные задачи. Реализация данной стратегии связана с использованием активных и интерактивных методов обучения: проведением проблемных лекций, кейс-стади, деловых игр, тренингов и др.

Практические занятия со студентами должны быть направлены на интеграцию теоретических знаний и практических умений, а также развитие способности применять их в конкретных педагогических ситуациях. Необходима организация активной, практико-ориентированной деятельности студентов, направленной на решение профессиональных задач, связанных с формированием предпосылок функциональной математической грамотности у дошкольников.

Приведём примеры практических занятий, направленных на формирование у студентов умения разрабатывать и проводить образовательные ситуации, направленные на формирование предпосылок математической грамотности у детей дошкольного возраста. Например:

- в ходе практического занятия у студентов развивается умение видеть математические аспекты в повседневных ситуациях и использовать их для создания проблемных заданий для детей, направленных на формирование предпосылок функциональной математической грамотности. Например, ситуация: «Мама решила испечь пирог, но не знает, сколько нужно муки и сахара. Помогите маме рассчитать количество ингредиентов, если известно, что на один пирог нужно 2 стакана муки и 1 стакан сахара, а мама хочет испечь 3 пирога». Студенты должны описать проблемную ситуацию, сформулировать задачу, определить необходимые математические знания и умения, а также предложить способы вовлечения ребенка в решение этой задачи. Каждый студент представляет разработанную проблемную ситуацию, а остальные студенты анализируют, насколько реалистична ситуация, насколько сложна и интересна задача, насколько эффективны предложенные способы вовлечения ребенка в решение этой задачи. Преподаватель комментирует выступления студентов, обращает внимание на соответствие задач возрасту детей и на практическую применимость разработанных ситуаций;

- студенты разрабатывают проблемные ситуации, в которых герои знакомых детям сказок сталкиваются с математическими задачами, связанными с применением математических знаний в практических ситуациях. Например: «Три медведя» – нужно помочь Маше расставить миски с кашей по размеру (большая, средняя, маленькая); «Красная шапочка» – Красной Шапочке нужно посчитать, сколько пирожков она несет бабушке, и правильно разделить их на две корзинки; «Репка» – нужно расставить героев, тянущих репку, в правильном порядке (кто за кем тянул).

Использование таких практических заданий поможет студентам не только усвоить теоретические знания, но и развить необходимые практические навыки для успешной работы по формированию предпосылок функциональной математической грамотности у детей дошкольного возраста.

Особую роль в подготовке будущих педагогов к формированию предпосылок функциональной математической грамотности призвана сыграть педагогическая практика в дошкольных образовательных организациях. Так, в ходе стажёрской практики студент проводит цикл из 3 занятий по формированию математических представлений у детей. Прежде чем разработать цикл занятий, ему необходимо провести предварительную диагностику уровня математических представлений дошкольников с использованием доступных диагностических методик. Учитывая результаты диагностики, возрастные особенности детей и программные требования, спланировать и провести занятия для детей. После каждого занятия проводится самоанализ полученных результатов с опытным воспитателем группы. Студентам предлагаются вопросы, стимулирующие самоанализ и критическое осмысление собственной деятельности (например, «Что получилось хорошо?», «Что можно было сделать лучше?», «Какие трудности возникли и как их можно было преодолеть?»). Важно, чтобы все эти мероприятия были направлены на развитие у студентов не только теоретических знаний и практических умений, но и мотивационно-ценностного отношения к данной деятельности.

Проблема формирования функциональной математической грамотности у детей дошкольного возраста является предметом изучения в курсовых и дипломных работах, выполняемых по теории и методике математического развития.

Таким образом, формирование предпосылок функциональной математической грамотности у детей дошкольного возраста является важной задачей современного образования, требующей целенаправленной подготовки будущих педагогов. Представленные практические занятия, а также критическое осмысление своей собственной деятельности на педагогической практике, позволяют сделать вывод о важности активного вовлечения студентов в процесс создания и реализации образовательных ситуаций, направленных на формирование предпосылок математической грамотности у детей дошкольного возраста. Это поможет будущим педагогам не только усвоить теоретические знания, но и развить необходимые практические навыки. Дальнейшие исследования могут быть направлены на разработку и апробацию новых форм и методов практической подготовки студентов, а также на изучение влияния этой подготовки на результаты обучения детей дошкольного возраста

Список литературы:

1. Абашина, В. В., Мирзоева, Э. Ш. К проблеме формирования функциональной математической грамотности у детей дошкольного возраста / Э. Ш. Мирзоева, В. В. Абашина. – Текст : непосредственный // Современные проблемы образования: теория и практика: материалы Международной научно-практической конференции 12-13 декабря 2023 года / Департамент образования и науки ХМАО – Югры, Бюджетное учреждение высшего образования ХМАО – Югры «Сургутский государственный педагогический университет»; [редколлегия: А. А. Ниязова (главный редактор) и др.]. – Сургут : РИО БУ «Сургутский государственный педагогический университет», 2024. – С. 142. – ISBN 978-5-93190-429-0.
2. Гайченко, С. В., Смелова, В. Г., Моторо, Н. П. Функциональная грамотность дошкольника: как ее сформировать? – URL : https://metod.tgl.net.ru/wp-content/uploads/2020/09/ОСНОВЫ-ФГ_ДШ-3-1-.pdf (дата обращения: 14.04.2026 г.).
3. Об утверждении федеральной образовательной программы дошкольного образования: приказ Министерства просвещения РФ от 25 ноября 2022 г. № 1028 (ред. от 12.12.2023). – Текст: электронный // Официальный интернет-портал правовой информации. – URL : <http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001202212280001?i ndex=0&rangeSize=1> (дата обращения: 10.05.2026). – Режим доступа : свободный.
4. Об образовании в Российской Федерации: Федеральный закон № 273-ФЗ от 29.12.2012 (ред. от 24.02.2021): ст. 64, п. 1. – Текст : электронный // Консультант Плюс. – URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/ (дата обращения: 10.04.2026). – Режим доступа : свободный.
5. Формирование предпосылок функциональной грамотности дошкольников в условиях реализации ФГОС ДО : учебно-методическое пособие / авт.-сост. : В. В. Журавлева, А. А. Чуприна, Л. Н. Шубина. – Ставрополь : СКИРО ПК и ПРО, 2023. – 55 с.

Владыкина Алиса Дмитриевна,
ассистент, аспирант I курса
кафедры социальной педагогики и психологии,
Институт педагогики и психологии,
ФГБОУ ВО «Московский педагогический
государственный университет,
г. Москва,
e-mail: alisa101201@mail.ru

Научный руководитель:
Пристапуна Елена Николаевна,
доктор педагогических наук, профессор

Воспитательный потенциал социально значимой деятельности в системе высшего образования

Аннотация. Статья посвящена исследованию воспитательного потенциала социально значимой деятельности в системе высшего образования как фактора формирования ценностных ориентаций студенческой молодёжи. Актуальность исследования определяется необходимостью поиска эффективных педагогических механизмов ценностного воспитания в условиях трансформации высшей школы и государственного запроса на укрепление традиционных духовно-нравственных ценностей. В статье рассматриваются теоретические основания воспитательного потенциала социально значимой деятельности, анализируются её структурные компоненты, выделяются научно-исследовательская и социально-проектная деятельность как специфические формы, обладающие особой ценностно-образующей функцией.

Ключевые слова: социально значимая деятельность, воспитательный потенциал, ценностные ориентации, научно-исследовательская деятельность, социально-проектная деятельность, интериоризация ценностей, высшее образование, студенческая молодёжь, гражданская ответственность.

Современная система высшего образования переживает период глубокой содержательной трансформации, обусловленной не только технологическими изменениями и динамикой рынка труда, но и принципиальным переосмыслением воспитательной функции университета. В условиях нарастающей аксиологической неопределённости, фрагментации социальных идентичностей и усиления глобального информационного воздействия высшая школа оказывается перед необходимостью выработки новых, педагогически обоснованных механизмов формирования ценностной сферы личности студента.

Государственная политика в сфере образования последовательно акцентирует воспитательную составляющую профессиональной подготовки. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» закрепляет воспитание как неотъемлемый компонент образовательного процесса, направленный на «формирование у обучающихся чувства патриотизма, гражданственности, уважения к памяти защитников Отечества, закону и правопорядку, человеку труда и старшему поколению» [17]. Стратегия развития воспитания в Российской Федерации на период до 2030 года ориентирует образовательные организации на создание условий для деятельностного освоения базовых национальных ценностей [9]. Указ Президента Российской Федерации № 809 «Об утверждении Основ государственной политики по сохранению и укреплению российских традиционных духовно-нравственных ценностей» задаёт нормативный контекст для рассмотрения воспитательной деятельности вуза как стратегически значимого направления [15].

В педагогической науке накоплен значительный теоретический и эмпирический материал, свидетельствующий о том, что ценности не транслируются через пассивное усвоение нормативных предписаний, но формируются в деятельности – прежде всего в деятельности социально значимой, предполагающей реальную ответственность, взаимодействие с другими людьми и ориентацию на общественное благо [16, с. 112]. Именно поэтому социально значимая деятельность студентов – волонтерство, гражданские инициативы, научно-исследовательские проекты, социальное проектирование – приобретает значение не факультативного дополнения к учебному процессу, но его ценностно-образующего ядра.

Вместе с тем в современной педагогической науке остаётся недостаточно изученным вопрос о воспитательном потенциале конкретных форм социально значимой деятельности, прежде всего научно-исследовательской и социально-проектной, которые занимают особое место в университетской жизни. Теоретическое осмысление механизмов ценностного воздействия данных форм деятельности на личность студента представляет как научный, так и практический интерес.

Цель настоящей работы состоит в теоретическом обосновании воспитательного потенциала социально значимой деятельности в системе высшего образования с акцентом на научно-исследовательскую и социально-проектную её формы как механизмы формирования ценностных ориентаций студенческой молодёжи.

Теоретическим фундаментом настоящего исследования выступает деятельностный подход, разработанный в трудах С. Л. Рубинштейна и А. Н. Леонтьева. Рубинштейн сформулировал принцип единства сознания и деятельности, согласно которому личность не только проявляется в деятельности, но и формируется в ней: «субъект в своих деяниях не только обнаруживается и проявляется, он в них создается и определяется» [11, с. 106]. А. Н. Леонтьев, развивая данный тезис, показал, что смысловые образования личности – в том числе ценности – рождаются в процессе реальной деятельности, опосредованной системой значимых отношений субъекта с миром [6, с. 211].

В современной педагогической психологии механизм интериоризации ценностей в деятельности получил разработку в трудах Д. А. Леонтьева. В его концепции ценности рассматриваются как смысловые образования, которые не усваиваются извне через вербальное научение, но «выращиваются» изнутри в ходе деятельностного освоения реальности [5, с. 59]. Ключевым условием ценностного развития является переживание реальной ответственности за результат деятельности и осознание её социальной значимости.

Близкую позицию занимает В. В. Сериков, разрабатывающий концепцию личностно-ориентированного образования. Автор подчёркивает, что подлинное ценностное воспитание предполагает создание «ситуаций личностного проявления», в которых студент оказывается перед необходимостью осуществить реальный ценностный выбор и принять ответственность за его последствия [8, с. 78]. Именно такие ситуации в изобилии возникают в процессе социально значимой деятельности.

Научно-исследовательская деятельность студентов традиционно рассматривается в педагогике прежде всего как инструмент формирования профессиональных компетенций. Однако ряд исследователей убедительно показывает, что она обладает самостоятельным воспитательным потенциалом, существенно выходящим за рамки когнитивного развития.

В. И. Загвязинский указывает, что подлинная научно-исследовательская деятельность предполагает формирование у студента особого ценностного отношения к истине, к точности знания, к ответственности за результаты исследования перед научным сообществом и обществом в целом [3, с. 64]. Эти качества – интеллектуальная честность, критическое мышление, ответственность за слово – имеют очевидное нравственное измерение и представляют собой подлинные личностные ценности.

Е. В. Бережнова и В. В. Краевский обосновывают, что включение студентов в научно-исследовательскую деятельность формирует у них не только методологическую культуру, но и профессионально-этические ценности: уважение к интеллектуальному труду других, недопустимость плагиата, ответственность перед научным сообществом [1, с. 132]. В этом отношении научное исследование выступает пространством нравственного воспитания, в котором ценности формируются не декларативно, но через реальную практику.

Социально-проектная деятельность занимает особое место среди форм социально значимой активности студентов в силу её ориентации на конкретный социальный результат и вовлечённости реальных участников и адресатов. С. Н. Олешко рассматривает социальный проект как «деятельностную модель гражданской ответственности», в которой студент проходит путь от постановки социальной проблемы до её практического решения, проживая при этом опыт реальной субъектности и ответственности [8, с. 44].

В. В. Рубцов подчёркивает, что проектная деятельность, организованная в совместном режиме, обладает мощным потенциалом для формирования ценностей сотрудничества, взаимопомощи и солидарности [12, с. 73]. В совместном проектировании студент не просто выполняет свою часть работы, но вступает в подлинные субъект-субъектные отношения с партнёрами, в процессе которых складывается ценностное отношение к другому человеку как равноправному субъекту деятельности.

Понятие «воспитательный потенциал» в педагогической науке не является однозначным и требует специального уточнения применительно к рассматриваемой предметной области. В наиболее общем смысле воспитательный потенциал той или иной деятельности или среды определяется как совокупность имманентных свойств, обуславливающих возможность и характер их воздействия на ценностно-смысловую сферу личности [13, с. 34]. Принципиально важно, что речь идёт именно о потенциале – то есть о возможности, реализация которой зависит от педагогической организации деятельности, её рефлексивного сопровождения и субъектной позиции участника.

Воспитательный потенциал социально значимой деятельности обусловлен рядом её существенных характеристик. Во-первых, она предполагает выход за пределы эгоцентрической мотивации, что само по себе является ценностным актом, формирующим у студента опыт трансценденции собственных интересов ради общественного блага. Во-вторых, она создаёт условия для возникновения подлинной ответственности – не академической ответственности перед преподавателем за выполнение задания, но социальной ответственности перед реальными людьми за реальные результаты. В-третьих, она обеспечивает опыт социального взаимодействия в условиях, требующих кооперации, согласования ценностных позиций и преодоления разногласий, что формирует ценности диалога, уважения и солидарности.

Научно-исследовательская деятельность студентов представляет собой особую форму социально значимой активности, обладающую специфическим воспитательным потенциалом. В отличие от учебной деятельности, ориентированной на усвоение готового знания, научно-исследовательская деятельность направлена на производство нового знания, имеющего значение для научного сообщества и общества в целом. Именно эта направленность «за пределы себя» придаёт ей характер социально значимой.

Участие студентов в научных исследованиях формирует также ценность сотрудничества: современная наука принципиально коллективна, и работа в исследовательской группе предполагает реальный опыт взаимозависимости, взаимодополнения и взаимной ответственности. И. А. Зимняя, исследуя компетентностный подход в образовании, указывает, что совместная исследовательская деятельность является одним из наиболее эффективных педагогических инструментов формирования ценностей партнёрства и профессиональной солидарности [14, с. 97].

Принципиально важным воспитательным эффектом научно-исследовательской деятельности является формирование ценностного отношения к социальной ответственности знания. Студент, выполняющий исследование реальной социальной проблемы, оказывается перед вопросом о практических последствиях своих выводов, о том, как полученное знание может быть использовано на благо или во вред людям. Этот вопрос является подлинно нравственным и формирует у студента опыт этической рефлексии, крайне значимый для профессионального и гражданского развития личности.

Социально-проектная деятельность обладает рядом специфических характеристик, определяющих её особый воспитательный потенциал. В отличие от волонтерства, ориентированного преимущественно на непосредственную помощь, социальный проект предполагает системное осмысление социальной проблемы, разработку стратегии её решения и последовательную реализацию разработанной стратегии. В этом смысле социально-проектная деятельность формирует у студента не только ценности служения, но и системное мышление, стратегическое видение и профессиональную компетентность как условия реального социального блага.

Е. В. Бондаревская, разрабатывая концепцию культуросообразного воспитания, рассматривает социальный проект как особое «воспитательное пространство», в котором студент проживает опыт реальной гражданской субъектности: он не только думает о социальных проблемах, но и действует, принимает решения, несёт ответственность за результат [2, с. 156]. Именно этот опыт активной гражданской позиции является ключевым воспитательным результатом социально-проектной деятельности.

Существенным воспитательным ресурсом социально-проектной деятельности является её диалоговый характер: успешный социальный проект предполагает взаимодействие студентов с реальными представителями той социальной среды, на благо которой он направлен. Такое взаимодействие формирует ценности эмпатии, уважения к другому человеку, способности слышать и учитывать интересы других. Н. С. Розов в работах по философии образования указывает, что именно опыт реального диалога с другим является фундаментальным условием формирования ценностей гуманизма и солидарности [16, с. 207].

Немаловажным аспектом воспитательного потенциала социально-проектной деятельности является её связь с традиционными ценностями – ценностями труда, ответственности, служения обществу. В. А. Сластёнин и Г. И. Чижакова подчёркивают, что аксиологический смысл профессионального педагогического образования состоит в формировании у будущих педагогов ценностного отношения к человеку как высшей ценности, и именно социально-проектная деятельность создаёт условия для подлинного – деятельностного, а не декларативного – освоения этой ценности [14, с. 88].

Проведённое теоретическое исследование позволяет заключить, что социально значимая деятельность обладает существенным воспитательным потенциалом, реализующимся через механизмы идентификации, рефлексии, переживания социального признания и нормативного присвоения.

Научно-исследовательская и социально-проектная деятельность представляют собой специфические, наиболее содержательно насыщенные формы социально значимой активности студентов, формирующие ценности интеллектуальной честности, гражданской ответственности, профессионального долга, солидарности и служения обществу.

Практическая значимость исследования определяется возможностью использования его результатов при проектировании воспитательных программ образовательных организаций высшего образования, разработке стратегий студенческого самоуправления, формировании культуры социальной ответственности в университетских сообществах. Интеграция социально значимой деятельности в образовательный процесс вуза как целенаправленно организованного воспитательного пространства представляется одним из наиболее перспективных направлений развития воспитательной функции современного университета.

Дальнейшие исследования по данной проблематике могут быть направлены на разработку критериев и методик диагностики воспитательных результатов социально значимой деятельности, а также на проведение лонгитюдных эмпирических исследований, позволяющих проследить динамику ценностной сферы студентов в процессе их участия в различных формах социально значимой активности.

Список литературы:

1. Бережнова, Е. В. Основы учебно-исследовательской деятельности студентов учебник, для студентов образовательных учреждений среднего профессионального образования, обучающихся по специальностям педагогического профиля / Е. В. Бережнова, В. В. Краевский. – 5-е изд., стер. – Москва : Академия, 2008. – 124, [3] с. ил. ; 22. – (Среднее профессиональное образование, Учебник). – ISBN 978-5-7695-5528-2.
2. Бондаревская, Е. В. Теория и практика личностно-ориентированного образования / Е. В. Бондаревская. – Ростов-на-Дону : Булат, 2000. – 351 с. : 21 см – (Педагогика нового времени) ; ISBN 5-86340-090-0.
3. Звягинский, В. И. Исследовательская деятельность педагога : учебное пособие для студентов высших учебных заведений, обучающихся по специальности 033400 (050701) – Педагогика / В. И. Звягинский. – 2-е изд., испр. – Москва : Академия, 2008. – 173, [1] с. ил. ; 22. – (Профессионализм педагога). – ISBN 978-5-7695-5007-2.
4. Зимняя, И. А. Педагогическая психология : учебник для студентов высших учебных заведений, обучающихся по педагогическим и психологическим направлениям и специальностям / И. А. Зимняя. – Изд. 2-е, доп., испр. и перераб. – Москва : Логос, 2005. – 382, [1] с. ил. ; 22. – (Новая университетская библиотека). – ISBN 5-94010-018-X.
5. Леонтьев, Д. А. Психология смысла природа, строение и динамика смысловой реальности, [монография] / Д. А. Леонтьев. – 4-е изд., испр. и доп. – Москва : Смысл, 2019. – 582, [1] с. табл. ; 22. – (Фундаментальная психология). – ISBN 978-5-89357-385-5.
6. Леонтьев, А. Н. Деятельность, сознание, личность / А. А. Леонтьев, Д. А. Леонтьев, Е. Е. Соколова. – Москва : Смысл, 2005. – 431 с. : ил., портр. : 22 см. – ISBN 5-89357-113-4 (в пер.).
7. Лихачев, Б. Т. Теория эстетического воспитания школьников [Учеб. пособие по спецкурсу для пед. ин-тов] / Б. Т. Лихачев. – Москва : Просвещение, 1985. – 175 с. : 22 см.
8. Олешко, С. Н. Социально-педагогическое проектирование в профессиональной подготовке студентов / С. Н. Олешко // Образование. Наука. Культура: традиции и современность : материалы IX Всероссийской научно-практической конференции, Анапа, 01 марта 2019 года / Анапский филиал ФГБОУ ВО «Московский педагогический государственный университет». – Анапа : Московский педагогический государственный университет, Анапский филиал, 2019. – С. 71-75. – EDN WBUARN.
9. Распоряжение Правительства РФ от 29.05.2015 № 996-р «Об утверждении Стратегии развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года» // КонсультантПлюс: сайт. URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_180402/400951e1bec44b76d470aldeda8b17e988c587d6/ (дата обращения: 15.05.2026). – Режим доступа : Некоммерч. интернет-версия.
10. Розов, Н. С. Ценности в проблемном мире: философские основания и социальные приложения конструктивной аксиологии. Новосибирск : Изд-во Новосибирского ун-та. – 1998. – 292 с.
11. Рубинштейн, С. Л. Основы общей психологии : Допущ. Министерством высш. образования СССР в качестве учебного пособия для высш. пед. учеб. заведений и ун-тов / С. Л. Рубинштейн ; Акад. наук СССР. Ин-т философии. – 2-е изд. – Москва : Учпедгиз, 1946. – 704 с. : ил. : 26 см.
12. Рубцов, В. В. Основы социально-генетической психологии избранные психологические труды / В. В. Рубцов ; Акад. пед. и социал. наук, Моск. психол.-социал. ин-т. – Москва, Воронеж : Институт практической психологии, НПО «МОДЭК», 1996. – 381, [1] с. ил. ; 21 см. – (Психологи отечества). – ISBN 5-87224-118-6.
13. Сериков, В.В. Образование и личность : Теория и практика проектирования пед. систем / В. В. Сериков. – Москва : Логос, 1999. – 271, [1] с. : 20 см. – ISBN 5-88439-018-1.

14. Сластенин, В. А. Введение в педагогическую аксиологию : учебное пособие по специальности 031000 «Педагогика и психология» / В. А. Сластенин, Г. И. Чижаква. – М. : Академия, 2003. – 185,[2] с.; 22. – (Высшее образование). – ISBN 5-7695-0965-1.
15. Указ Президента РФ от 09.11.2022 № 809 (ред. от 04.03.2026) «Об утверждении Основ государственной политики по сохранению и укреплению традиционных российских духовно-нравственных ценностей» // КонсультантПлюс: сайт. – URL : https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_430906/24f1a051389c864bb9c7af53538a2a674b0a5416/ (дата обращения: 15.05.2026). – Режим доступа : Некоммерч. интернет-версия.
16. Учебное пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / В. А. Сластенин, И. Ф. Исаев, Е.Н. Шиянов ; Под ред. В. А. Сластенина. – М. : Издательский центр «Академия», 2002. – 576 с.
17. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 № 273-ФЗ (последняя редакция) // КонсультантПлюс: сайт. – URL : https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/ (дата обращения: 15.05.2026). – Режим доступа : Некоммерч. интернет-версия.

Конкурс как фактор повышения квалификации и развития инновационных компетенций педагогов и обучающихся

Аннотация. Статья посвящена системному инновационному развитию образовательной организации в условиях организации, подготовки и участия обучающихся и педагогов в конкурсах профессионального мастерства, что способствует активизации учебной и творческой деятельности, повышению педагогической квалификации, освоению инновационных компетенций и формированию потребности в саморазвитии. Представлены авторские рекомендации по подготовке будущих конкурсантов на двух основных этапах конкурсных соревнований: подготовительном и конкурсном.

Ключевые слова: конкурс профессиональный, педагог, саморазвитие, универсализация компетенций, инновации, мобильность, адаптивность.

В современных условиях резкого обострения геополитической ситуации, многочисленных международных санкций, необходимости импортозамещения, глубокой модернизации российской экономики и успешного технологического прорыва, особое внимание уделяется системе образования, человеческому фактору как главному условию развития человеческого капитала. И в этих условиях одним из путей решения указанных задач, повышения квалификации педагогов, формирования у них способности к инновационной деятельности, становится формирование опыта данной деятельности в конкурсном движении, в условиях инновационного развития образовательной организации.

В наступающий сейчас период перехода в постиндустриальную эпоху ускоряются преобразования во всех сферах деятельности человека, в экономике и производстве, и образованию в новом постиндустриальном обществе, как отметил академик РАО А. М. Новиков, принадлежит ключевая роль [8, с. 6].

Именно поэтому от системы отечественного образования и ее ключевой фигуры – педагога – зависит, в основном, эффективность последовательного инновационного социально-экономического развития нашей страны, духовно-нравственного и профессионального становления современной молодежи.

От педагога, от его личностных качеств и высокопрофессиональной трудовой деятельности, зависит будущее государства, формирование и человеческого и интеллектуального капитала как каждого обучающегося, индивидуума в отдельности, так и учебного заведения и общества в целом.

Современный педагог должен быть не только грамотным, умелым и высококлассным специалистом, но должен постоянно учиться, быть готовым к инновационным преобразованиям и готовить к этому своих учеников. Но, такая готовность и педагога, и его обучающихся не развивается лишь в процессе обучения и требует использования в обучении специальных организационно-дидактических условий, особых средств, методов и форм обучения.

Теоретико-методологической основой исследования являются теории: личности и деятельности [9]; воспитания и самовоспитания, творческого развития и саморазвития личности [1]; концепция проблемного обучения [10]; развития профессиональной школы [2]; развития мышления учащихся [7]; научной организации труда [6]; рационализаторства на производстве [12].

Особый интерес, в контексте данной статьи, является исследование Е.М. Пахомовой, посвященное проблеме повышения квалификации учителей в процессе их активного участия в педагогических конкурсах [11].

Одной из наиболее эффективных форм формирования готовности и способности педагогов и обучающихся к инновационной деятельности, как показывают многочисленные исследования и практический опыт педагогов, становится набирающее популярность конкурсное движение. Почему?

Главное в том, что конкурс является, прежде всего, инновационной площадкой, когда на конкурсных соревнованиях собирается все самое лучшее: самые мастеровитые и творчески работающие участники, самое передовое оборудование и технологии, апробируются эффективные авторские методики, самостоятельно изготовленные приспособления, инструменты и др.

Популярности современных конкурсов и высокой мотивированности конкурсантов и педагогических работников их подготовивших, способствуют и высокое общественное признание, и возможность повысить свое мастерство, и достойное материальное вознаграждением участников, победителей, призеров, стимулирующих мотивацию саморазвития, как педагогов, так и обучающихся.

Отметим, что в конкурсном движении особенно важно материальное вознаграждение, которое за последние годы значительно повысилось, а для студентов колледжей, техникумов, среди которых немало детей из небогатых, неполных, малообеспеченных семей, открываются новые возможности в улучшении своего личного и семейного материального положения.

Конкурс, по своей сути, является игрой, соревнованием и органично вписывается в рыночные отношения, когда так важно смочь устоять в сложной конкурентной борьбе, активно искать и находить способы улучшать качество продукции, повышать производительности труда и снижать ее себестоимость.

Конкурс является одним из самых эффективных, реальных средств индивидуализации обучения в условиях дифференцированного, лично-ориентированного подхода в организации учебного процесса, а также и пониманию конкурсником зависимости конкурсного результата от его личной подготовленности, от его самостоятельности и ответственности [4, с. 47].

При подготовке к конкурсам важным становится и психологическая готовность конкурсанта от которой зависит результат его будущего выступления, которая, к сожалению, не всегда учитывается будущими участниками таких соревнований [3, с. 46]. История конкурсов знает примеры, когда хорошо подготовленному конкурсному не удавалось показать достойный результат именно из-за недостаточной психологической готовности.

Современные конкурсы профмастерства способствуют усилению партнерских отношений, реализации дуального подхода, что особенно важно в системе среднего профессионального образования (СПО), когда осуществляется процесс взаимодействия учебных заведений и профильных предприятий в целях совместной подготовки кадров, что активизировалось после вступления России в международное движение WorldSkills [5, с. 3].

Профессиональный конкурс также является средством мониторинга, диагностики, позволяющим достаточно объективно оценивать и качество обучения, и уровень управленческой деятельности в учебном заведении и профессиональную компетентность педагогических работников, материально-техническую оснащенность образовательных организаций и многое другое.

Конкурсное движение является одним из самых эффективных факторов повышения квалификации и педагогов и обучающихся и одним из условий формирования и развития у них инновационных компетенций соответственно, и условием активного инновационного развития учебного заведения в целом.

Конкурсы способствуют решению важнейших воспитательных задач, формированию социально и профессиональных значимых качеств личности: ответственности, профессиональной мобильности, адаптивности, креативности, самостоятельности, развитию логического и критического мышления др.

Однако еще недостаточно используется значительный дидактический потенциал конкурсного движения, и дело в том, что не всегда происходит массовое вовлечение обучающихся (конкурсы профессионального мастерства) и педагогов (конкурсы педагогические). Решить данную проблемы, можно при проведении промежуточной аттестации в форме контрольно-проверочного занятия-конкурса, по завершении модуля, учебного семестра и др.

Такая система контроля была разработана, апробирована и успешно использовалась при обучении учителей труда (технология) и педагогов профессионального обучения в Ульяновском педагогическом университете и профессиональной подготовке рабочих кадров – будущих электромонтеров в Ульяновском профессионально-политехническом колледже.

Приведем пример одного из таких контрольно-проверочных занятий, проведенных по завершения занятий по дисциплине «Металлообработка» со студентами педагогического вуза – будущими учителями технологии (таблица 1).

Структура и содержание контрольно-проверочного занятия

КОМПОНЕНТЫ			Время
Организационный	Дидактический	Технологический	5
Репродуктивный этап			
Организационная часть	Вводный инструктаж.	Проверка готовности студентов к занятию. Правила техники безопасности.	2
Общий инструктаж	Целевая установка на занятие.	Ознакомление с целью, задачами, контрольного занятия, критериями оценки.	5
Инструктаж 1-го этапа	Целевая установка на 1-й этап.	Ознакомление с целью, задачами, критериями и показателями оценки 1-го этапа	3
Практическая часть	Обобщение опыта. Выполнение практического задания.	Изготовление розы из тонколистового металла, профиля. Анализ технологической карты; разметка, кернение, сверление, резка, рихтовка.	45
Продуктивный этап			
Инструктаж 2-го этапа	Целевая установка на 2-й этап.	Ознакомление с целью, задачами, критериями и показателями оценки 2-го этапа.	5
Практическая часть	Обобщение опыта и формирование нового опыта. Выполнение практического задания.	Сборка, закрепление лепестков на стебле, установка в тисках, гибка. Формирование лепестков. Чистовая обработка. Анализ техпроцесса, идеи по радио и выявлению потерь.	20
Заключительная часть	Подведение итогов занятия, обсуждение, комментарий.	Награждение абсолютных победителей и по отдельным номинациям. Объявление оценок. Комментарий.	5
ВСЕГО			90

Занятия в вузе проводятся, как правило, парами, всего – 90 минут.

Данное занятие состояло из двух этапов, где на первом этапе выполнялось практическое задание репродуктивного типа, а на втором этапе – задание продуктивного типа с заданием проблемного, творческого характера.

Итоговое контрольно-проверочное занятие состояло из трех компонентов (организационный, дидактический, технологический), в которых обозначено содержание каждого компонента. Было указано время в минутах, выделенное на каждый из двух этапов занятия и предварительные инструкции.

Данное контрольно-проверочное занятие проводится на основе принципа «от простого к сложному», от репродуктивной деятельности к продуктивной, что способствует успешному формированию профессиональных компетенций.

Такие контрольно-проверочные занятия, проводимые в форме конкурсов, позволяют, с одной стороны, задействовать всех студентов группы, а с другой, формировать компетенции, которые развиваются в процессе конкурсных соревнований, в том числе, и компетенции инновационные, творческие. И педагог, организующий такие конкурсные занятия, сам активно развивается, совершенствует свои профессионально-педагогические знания и умения и успешно решает задачи духовно-нравственного развития молодежи.

Важно то, что в инновационной соревновательной обстановке конкурсов осуществляется процесс воспитания бережливости, формирование основ творческой деятельности, бережливого производства, понимание важности «мелочей» и осознание того, что результат зависит от самого конкурсанта.

Безусловно, организация и проведение таких конкурсных занятий требует от педагога дополнительных усилий, затрат, времени, но высокое качество профессиональной подготовленности выпускника окупает все эти расходы.

Важно то, что формируемые и активно развиваемые в условиях конкурсных соревнований умения и навыки конкурентной борьбы осваиваются не одним-двумя конкурсантами, а всеми студентами учебной группы, что становится важным в современных условиях новых рыночных отношений.

Значимо и то, что именно в профессиональных конкурсах развивается такое качество у обучающихся и их педагогов как стрессоустойчивость, умение быстро ориентироваться и адаптироваться в современных условиях быстро меняющейся ситуации, постоянного увеличения нагрузки, необходимости освоения новых умений ориентироваться в ситуациях неопределенности.

Об эффективности рассматриваемой методики можно судить по итогам участия в конкурсах профессионального мастерства учебных групп, в которых активно применялась и совершенствовалась данная методика (таблица 2).

Таблица 2

**Итоговые результаты участия педагога и студента колледжа
в региональных конкурсах по профессии «Электромонтер» (1994-2013 г.г.)**

<i>Место</i>	<i>Педагог</i>	<i>Студент</i>	<i>Итоговые результаты участия педагога и студента в конкурсах</i>
1	12	11	23
2	1	3	4
3	3	2	5

Таким образом, контрольно-проверочное занятие-конкурс становится одним из важнейших факторов массовости, массового формирования и развития инновационных компетенций у обучающихся и педагогов, способствует воспитанию личностных и профессионально значимых качеств личности, активному повышению квалификации педагогов и обучающихся, воспитания потребности в самовоспитании, самообучении и саморазвитии.

Список литературы:

1. Андреев, В. И. Диалектика воспитания и самовоспитания творческой личности : основы педагогики творчества. – Казань, 1988. – 240 с.
2. Батышев, С. Я. Подготовка рабочих широкого профиля в условиях перехода к рыночной экономике ; Ассоц. «Проф. образование». – М. : [АПРО.], 1993 – Ч. 1-2. – 198 с.
3. Гайнеев, Э. Р. Психологическая подготовка к конкурсу профессионального мастерства // Методист. – 2015. – № 8. – С. 46-49.
4. Гайнеев, Э. Р. Конкурс как средство индивидуализации обучения. Методист. – 2017. – № 5. – С. 47-50.
5. Гайнеев, Э. Р. Дуальный подход в подготовке студентов к чемпионату профессий WorldSkills // Среднее профессиональное образование. – 2018. – № 10. – С. 3-11.
6. Гастев, А.К. Трудовые установки ; под общ. ред. Ю. А. Гастева, Е. А. Петрова. – Изд. 3-е. – Москва : Книжный дом «ЛИБРОКОМ», 2011. – 344 с.
7. Ильенков, Э.В. Школа должна учить мыслить : учебно-методическое пособие ; Российская акад. образования, Моск. психолого-социальный институт. – 2-е изд., стер. – Воронеж : МОДЭК, 2009. – 108 с.
8. Новиков, А. М. Постиндустриальное образование. – М. : Издательство «Эгвес», 2008. – 136 с.
9. Леонтьев, А. Н. Деятельность. Сознание. Личность. – М. : Смысл : Академия, 2005. – 352 с.
10. Махмутов, М. И. Избранные труды : В 7 т. / М. И. Махмутов. – Казань : Магариф-Вакыт, 2016.
11. Пахомова, Е. М. Конкурс профессионального мастерства как средство повышения квалификации учителей : автореф. дис. канд. пед. наук. – М. : 2003. – С. 24.
12. Шушански, Я. Методология рационализации. – М. : Изд-во «Экономика», 1987. – 248 с.

Жук Ксения Борисовна,
старший методист Проектного офиса
Государственное нетиповое учреждение
дополнительного образования Иркутской области
«Региональный центр выявления и поддержки
одаренных детей «Персей»
г. Иркутск
e-mail: k.zhuk@perseusirk.ru

**Цифровая трансформация и практико-ориентированные модели
повышения квалификации педагогов в современных условиях:
опыт Образовательного центра «Персей»**

Аннотация. В статье рассматриваются актуальные вызовы системы непрерывного педагогического образования в условиях стремительной цифровизации общества и смены поколенческих характеристик обучающихся. Анализируется трансформация традиционных подходов к повышению квалификации, обосновывается необходимость перехода к гибким, сетевым и практико-ориентированным форматам профессионального развития учителей. На примере деятельности Образовательного центра «Персей» демонстрируется эффективность гибридной модели обучения, сочетающей онлайн-доступность методических модулей с интенсивными лабораторными практикумами. Особое внимание уделено программам подготовки педагогов естественно-научного цикла, ориентированным на организацию экспериментальной и проектной деятельности, а также на работу с высокомотивированными и одаренными обучающимися. Представлены результаты внедрения авторских методик, разработанных совместно с экспертами Образовательного центра «Сириус», и даны рекомендации по масштабированию региональной практики профессионального развития педагогических кадров.

Ключевые слова: повышение квалификации, цифровизация образования, одаренные дети, гибридное обучение, региональная педагогическая сеть.

Современный этап развития системы образования характеризуется фундаментальными изменениями в содержании, формах и методах учебно-воспитательного процесса. Цифровая трансформация, ускоренная технологическими инновациями и изменением коммуникационной среды, формирует новый профиль обучающихся, обладающих иным клиповым мышлением, высокой цифровой грамотностью и потребностью в персонализированных образовательных траекториях [1, с. 12]. Наряду с развитием Digital-инструментов, в образовательной среде создаются онлайн-площадки для размещения дистанционных курсов [3, с. 337]. В этих условиях традиционные методики преподавания, ориентированные на репродуктивное усвоение знаний, теряют свою эффективность, а педагогическое сообщество сталкивается с необходимостью непрерывного профессионального роста. Повышение квалификации перестает быть формальным этапом аттестации и превращается в системный инструмент адаптации учителя к динамичным требованиям общества [2, с. 45]. Особую значимость приобретает вопрос территориальной доступности качественных образовательных программ для педагогов. Региональные школы, расположенные в отдаленных населенных пунктах, часто оказываются в условиях информационного и методического дефицита, что усугубляет образовательное неравенство [4, с. 89]. Решение данной проблемы требует интеграции дистанционных технологий, сетевых партнерств и практико-ориентированных моделей обучения, позволяющих педагогам осваивать современные компетенции без отрыва от основной деятельности. В настоящей статье анализируется опыт Образовательного центра «Персей», реализующего инновационные программы повышения квалификации с акцентом на экспериментальную и проектную деятельность в естественно-научных дисциплинах.

Федеральные государственные образовательные стандарты нового поколения и национальные проекты в сфере образования закрепляют приоритет деятельностного подхода, развития функциональной грамотности и формирования навыков исследовательской работы у школьников [5, с. 112]. Для реализации этих задач учитель должен владеть современными методиками организации проектной деятельности, уметь работать с цифровыми лабораторными комплексами, виртуальными моделями и платформами дистанционного взаимодействия. Исследования показывают, что эффективность повышения квалификации напрямую зависит от его практико-ориентированности, наличия

рефлексивного компонента и возможности немедленного применения полученных знаний в школьной практике [6, с. 33]. Цифровизация открывает новые возможности для преодоления географических барьеров. Онлайн-платформы, вебинары, записи мастер-классов и дистанционно управляемые лабораторные установки позволяют выстроить непрерывный образовательный конвейер, доступный педагогам из любых регионов [7, с. 57]. Однако исключительно теоретический формат онлайн-обучения не способен полностью заместить тактильный и экспериментальный опыт, необходимый учителям естественно-научного цикла. Оптимальным решением становится гибридная (смешанная) модель, где методическая и теоретическая база усваивается дистанционно, а практические навыки оттачиваются в рамках интенсивных очных модулей или с использованием цифровых двойников реальных экспериментов [8, с. 21].

Образовательный центр «Персей» выстроил систему повышения квалификации, ориентированную на решение указанных выше противоречий. Главным принципом работы образовательного центра представляет собой обеспечение равного доступа к современным образовательным технологиям для учителей из разных муниципалитетов Иркутской области. Для этого теоретические лекции, разборы проектов, методические курсы и консультации осуществляются в онлайн-формате с использованием защищенных учебных платформ. Это помогает специалистам из отдаленных территорий региона принимать участие в программах без длительных командировок и экономических издержек на проезд [9, с. 42]. При этом данный образовательный центр сохраняет баланс между электронной доступностью и необходимостью работы с реальным оборудованием. Интенсивные практические модули реализуются на базе частного кампуса или в партнерских университетских лабораториях. Для участников из отдаленных территорий предусмотрено использование программно-аппаратных комплексов удаленного управления лабораторным оборудованием и компьютерных симуляторов, что гарантирует получение реальных знаний даже при невозможности очного присутствия. Подобная архитектура обучения подтверждает свою эффективность: по данным внутренней аналитики, более 68% слушателей из сельских и малых городов успешно интегрируют полученные методики в учебный процесс в течение первого полугодия после завершения курса.

Одним из флагманских направлений центра является подготовка учителей физики и химии к организации экспериментальной части проектной деятельности. Программа «Организация экспериментальной части проектной деятельности в области физики и химии» рассчитана на 24 академических часа и включает актуальные методики организации исследовательской работы, адаптированные как для урочной, так и для внеурочной деятельности. Важнейшим компонентом программы являются интенсивные практические модули: «Умный дом: от теории к созданию электронных устройств» и «Нанотехнологии: работа с современными материалами». Обучение проходит под руководством Юрия Хрипунова, эксперта Образовательного центра «Сириус», методиста направления «Нанотехнологии» проектной программы конкурса «Большие вызовы». Его участие гарантирует соответствие содержания курса передовым национальным стандартам работы с одаренными детьми и актуальным требованиям всероссийских предметных олимпиад и проектных конкурсов [10, с. 15]. Программа выстроена таким образом, что участники осваивают не только технические аспекты работы с оборудованием, но и педагогические стратегии наставничества: от формулировки исследовательской гипотезы до оформления результатов проекта в соответствии с требованиями экспертных комиссий. По итогам обучения педагоги получают удостоверение о повышении квалификации установленного образца, а также доступ к закрытой цифровой библиотеке методических материалов, схемам электронных устройств и протоколам экспериментов. Вторым значимым направлением является курс «Экспериментальная работа: современные методы подготовки высокомотивированных обучающихся», реализуемый в сжатом формате (27-31 октября 2025 года). Программа ориентирована на учителей математики, информатики, физики, биологии и химии и направлена на формирование компетенций по выявлению, сопровождению и развитию талантов школьников. Ключевой особенностью курса является привлечение специалистов Образовательного центра «Сириус» и тренеров олимпиадных сборных, которые делятся авторскими методиками подготовки к предметным олимпиадам и исследовательской деятельности. Практическая часть организована на базе учебных и научных лабораторий университета-партнера, что обеспечивает погружение педагогов в среду реальной научной коммуникации. Слушатели осваивают работу с современным аналитическим и измерительным оборудованием, учатся выстраивать индивидуальные образовательные траектории для одаренных детей и разрабатывать авторские экспериментальные задания. По завершении выдается сертификат установленного образца, подтверждающий освоение программы в объеме, достаточном для аттестационных процедур.

Реализация описанных программ демонстрирует высокую степень соответствия современным требованиям к педагогическим кадрам. Во-первых, гибридный формат обеспечивает инклюзивность профессионального развития, снимая территориальные и финансовые ограничения. Во-вторых, фокус на экспериментальной и проектной деятельности напрямую коррелирует с запросами работодателей, вузов и организаторов всероссийских конкурсов, повышая конкурентоспособность выпускников школ-партнеров. В-третьих, сетевое взаимодействие с федеральными образовательными центрами (такими как «Сириус») и региональными университетами создает устойчивую экосистему профессионального роста, в которой учитель выступает не пассивным получателем знаний, а активным соавтором методических продуктов [11, с. 77]. Анализ от участников курсов показывает, что наиболее ценными аспектами являются: возможность работы на современном оборудовании, доступ к экспертизе федеральных тренеров, практическая направленность заданий и наличие цифровых ресурсов для последующего использования в школе. Педагоги отмечают снижение уровня тревожности при организации внеурочных проектов, повышение мотивации обучающихся и рост количества успешных выступлений на региональных и всероссийских конкурсах исследовательских работ.

Перспективы развития модели Образовательного центра «Персей» связаны с внедрением элементов искусственного интеллекта для персонализации траекторий повышения квалификации, расширением сети дистанционно управляемых лабораторий и запуском микрокредитных программ, позволяющих педагогам гибко накапливать компетенции в течение учебного года. А также, в планах на будущее – создать хранилище результатов исследований и разработок для свободного пользования всех участников образовательной сети, что способствует укреплению сотрудничества между городскими и сельскими школами.

Современное повышение квалификации учителей должно быть практико-ориентированным, технологичным и доступным независимо от региона, что эффективно реализуется через гибридный формат обучения, дистанционными платформами и экспертным сопровождением. Модель, подтверждённая опытом Образовательного центра «Персей», обеспечивает непрерывный профессиональный рост педагогов и их готовность к руководству исследовательскими и проектными работами в условиях цифровизации и актуальных образовательных вызовов.

Список литературы:

1. Асмолов, А. Г. Психология личности в условиях цифровизации образования / А. Г. Асмолов // Вопросы образования. – 2023. – № 2. – С. 10-25.
2. Байденко, В. И. Компетентностный подход к проектированию государственных образовательных стандартов высшего профессионального образования / В. И. Байденко. – М. : Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2022. – 114 с.
3. Вайрах, Ю. В. Digital-технологии в образовательном процессе транспортного вуза / Ю. В. Вайрах, А. В. Казорина, Е.А. Никитина // Актуальные проблемы и перспективы развития гражданской авиации : сборник трудов X Международной научно-практической конференции, Иркутск, 14-15 октября 2021 года. – Том 1. – Иркутск : Иркутский филиал федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Московский государственный технический университет гражданской авиации», 2021. – С. 336-340.
4. Галагузова, М. А. Региональные аспекты цифрового неравенства в системе образования / М.А. Галагузова, Е. В. Смирнова // Педагогика. – 2024. – №5. – С. 85-94.
5. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования: утв. приказом Минпросвещения России от 31.05.2021 №287. – М. : Просвещение, 2021. – 48 с.
6. Зеер, Э. Ф. Психология профессионального развития учителя / Э. Ф. Зеер. – М.: Академия, 2022. - 256 с.
7. Карпова, О. В. Дистанционные технологии в системе непрерывного педагогического образования / О. В. Карпова // Высшее образование в России. – 2023. – Т. 32, №3. – С. 55-68.
8. Лазарев, В. С. Инновационные модели повышения квалификации педагогических кадров / В. С. Лазарев, Н. В. Конопина. – М. : Педагогическое общество России, 2023. – 198 с.
9. Образовательный центр «Персей»: программа развития региональной сети педагогического мастерства / под ред. И. П. Соколова. – М. : Изд-во «Научная книга», 2024. – 132 с.
10. Проектная деятельность одаренных школьников: методическое пособие / сост. Ю. А. Хрипунов, А. В. Мельников. – М. : Фонд «Талант и успех», 2023. – 88 с.
11. Сериков, В. В. Сетевое взаимодействие в системе дополнительного профессионального образования педагогов / В. В. Сериков // Инновации в образовании. – 2025. – № 1. – № С. 70-82.

Ключевые качества и компетенции педагога будущего

Аннотация. В статье рассматривается проблема формирования ключевых качеств и компетенций педагога будущего в условиях трансформации современной образовательной системы. В ходе исследования обобщаются научные подходы к определению профессиональной компетентности педагога, а также рассматриваются классификации профессионально значимых качеств. В результате автор приходит к выводу о необходимости комплексного подхода к подготовке педагога, сочетающего развитие профессиональных знаний, практических умений и личностных качеств.

Ключевые слова: педагог будущего, профессиональные компетенции, ФГОС, образовательная среда, цифровая грамотность, педагогическое мастерство, инновации, компетентностный подход.

Сегодня, в условиях трансформации системы образования, особую значимость приобретает проблема формирования профессионального облика педагога будущего. Прежде всего, это связано с внедрением цифровых технологий, изменением образовательной среды и переходом к компетентностной модели обучения.

Кроме того, в соответствии с требованиями Федеральных государственных образовательных стандартов (ФГОС) особое внимание уделяется развитию универсальных компетенций, метапредметных результатов и индивидуализации образовательного процесса. В этой связи возрастает роль педагога как организатора образовательной деятельности, наставника и модератора познавательной активности обучающихся.

Актуальность темы обусловлена необходимостью определения ключевых качеств и компетенций, обеспечивающих успешную профессиональную деятельность педагога в условиях современной образовательной парадигмы.

Следует отметить, что проблема профессиональной компетентности педагога достаточно широко освещена в научной литературе. В частности, исследуются вопросы педагогического мастерства (А. С. Макаренко, В. А. Сухомлинский, К. Д. Ушинский, Я. А. Коменский и др.), цифровой компетентности (А. А. Васильева, И. Н. Потапова, И. В. Таратута и др.) и личностных качеств учителя (Ю.К. Бабанский, К. М. Левитан, Т. Н. Мальковская и др.). Вместе с тем, в условиях стремительных изменений образовательной среды возникает необходимость переосмысления традиционных подходов и уточнения содержания компетенций с учетом современных вызовов.

Несмотря на наличие значительного количества исследований в области педагогики и психологии, до настоящего времени отсутствует единый подход к определению профессионально значимых качеств и компетенций педагога будущего. Целью данного исследования является выявление ключевых качеств и компетенций педагога будущего.

Качества личности педагога, как и в любой другой творческой профессии, составляют основу эффективности его работы. Юрий Константинович Бабанский разработал собственный подход к систематизации наиболее значимых качеств педагога. В его концепции данные качества рассматриваются не изолированно, а в логически выстроенной структуре [7, с. 150].

Первая группа качеств охватывает личностные характеристики педагога. Речь идет о свойствах, которые определяют его индивидуальность, мировоззрение, ценностные установки и особенности поведения. Именно данные качества во многом задают стиль педагогического взаимодействия и влияют на эффективность общения с обучающимися.

Вторая группа связана с учебной деятельностью. В данном случае акцент делается на качествах, обеспечивающих успешную организацию процесса обучения. Следовательно, сюда относятся способности, профессиональные навыки и компетенции, которые помогают педагогу передавать знания, управлять деятельностью учащихся и добиваться высоких образовательных результатов.

Наконец, третья группа включает качества, проявляющиеся в воспитательной работе. Прежде всего, они отражают умение педагога оказывать влияние на формирование личности обучающихся.

В современной педагогике особое внимание уделяется ориентации на личность как центральную ценность образовательного процесса. Иными словами, в центре оказывается человек культуры, обладающий собственным мировоззрением и системой взглядов. При этом важное значение имеют его социальная и профессиональная позиции, через которые раскрывается содержание его деятельности и жизненных установок.

По мнению О. В. Лебедевой и К. Р. Лебедева, именно в перечисленных выше аспектах проявляются ключевые характеристики личности [5, с. 170]. Речь идет о гражданской зрелости, внутренней убежденности, а также устойчивых ценностных ориентациях. Следовательно, формируется способность осознанно принимать решения и нести ответственность за собственные поступки.

Вместе с тем, существенную роль играют профессиональные установки, которые определяют отношение человека к труду и уровень его вовлеченности в профессиональную деятельность. Более того, индивидуальные особенности характера также оказывают влияние на поведение и способы взаимодействия с окружающими.

Педагог будущего, безусловно, должен быть профессионалом во всех отношениях. Профессиональные качества учителя представляют собой целостную систему взаимосвязанных знаний, умений и навыков, которые обеспечивают результативную и эффективную педагогическую деятельность в условиях современной образовательной среды.

Как отмечает Е. С. Дорожкина, профессиональная компетентность будущего учителя выражается в его способности не только воспроизводить имеющиеся знания, но и активно преобразовывать их, а также создавать новые педагогические решения [2, с. 43].

Иными словами, речь идет о готовности к творческой деятельности, направленной на развитие образовательного процесса. Кроме того, важным аспектом является осознание педагогом целей и задач своей деятельности. Нельзя не отметить и принятие ценностно-смысловых ориентиров, которые определяют содержание и направленность его профессиональной работы на всех этапах ее осуществления.

Воспитательный аспект профессиональной компетентности будущего учителя проявляется в накопленном опыте применения умений, значимых для организации воспитательной деятельности. Следует отметить, что данный опыт позволяет педагогу эффективно использовать потенциал образовательной среды для решения профессиональных задач. Учитель будущего способен осмысленно включать воспитательные возможности в процесс обучения и применять современные педагогические технологии, направленные на формирование личности обучающихся и развитие их ценностных ориентиров.

Прежде всего, профессиональную компетентность педагога целесообразно рассматривать как сложное и многокомпонентное образование. По мнению Ж. А. Ивановой, профессиональная компетентность выражается в умении учителя уверенно применять совокупность педагогических умений и навыков в реальной образовательной практике [3, с. 33]. Опираясь на систему профессиональных знаний и личностных характеристик, данная компетентность обеспечивает эффективное осуществление педагогической деятельности.

Вместе с тем, важно подчеркнуть, что значимую роль в структуре профессиональной компетентности играют именно предметные знания. Действительно, от их глубины и системности напрямую зависит результативность педагогической деятельности. Следовательно, учитель должен обладать прочной теоретической базой и понимать содержание своей предметной области.

Рассмотрим наиболее важные компетенции учителя будущего, предложенные Г. К. Кудайбердиевой [4, с. 281]. В первую очередь, стоит отметить методические компетенции, которые связаны со способностью педагога выбирать и эффективно использовать педагогические методы и приемы. При этом особое значение имеет умение адаптировать образовательный процесс с учетом индивидуальных особенностей обучающихся, уровня их подготовки и познавательных возможностей.

Не менее значимыми являются диагностические компетенции, которые проявляются в умении анализировать уровень знаний учащихся, выявлять их индивидуальные особенности, а также определять образовательные потребности. В результате педагог получает возможность корректировать учебный процесс и выстраивать его более целенаправленно.

Кроме того, важную роль играют организационные компетенции. Прежде всего, они связаны со способностью планировать учебную деятельность, рационально распределять время и эффективно управлять образовательным процессом. Учитель должен обеспечивать продуктивное взаимодействие с обучающимися и их родителями, что способствует созданию благоприятной образовательной среды.

Наконец, в современных условиях особое значение приобретает умение использовать цифровые компьютерные компетенции. Учитель должен быть готов интегрировать их в образовательный процесс и применять в соответствии с поставленными задачами. Следовательно, владение современными технологиями становится неотъемлемой частью профессиональной компетентности педагога и способствует повышению качества обучения.

В своей статье Ш. К. Султаналиева отмечает, что компетентная личность педагога будущего характеризуется выраженной направленностью на достижение успеха в избранной сфере деятельности [6, с. 376]. Как правило, такой специалист осознает значимость своей профессии и проявляет устойчивую мотивацию к ее освоению и совершенствованию. Кроме того, он умеет формулировать конкретные цели, продумывать последовательность действий и, при необходимости, вносить изменения в ранее намеченные планы.

Кроме того, значимую роль играет педагогическая эрудиция, которая выражается в накоплении и активном использовании новых знаний при решении профессиональных задач. В данном случае речь идет не только о теоретической осведомленности, но и о способности применять полученную информацию в практической деятельности.

Наконец, следует отметить значение педагогического прогнозирования. Данная способность проявляется в умении заранее предвидеть развитие ситуации и выбирать наиболее целесообразное направление педагогического воздействия. Благодаря этому специалист может не только реагировать на возникающие трудности, но и предупреждать их появление.

Также следует отметить, что педагог, обладающий развитым умением к самостоятельной работе, получает реальные возможности для профессионального роста. Как правило, такой специалист способен самостоятельно осваивать новые знания, анализировать собственный опыт и совершенствовать применяемые методы обучения. В результате он постепенно выходит на более высокий уровень профессиональной подготовки, что положительно сказывается на его образовательной деятельности.

Кроме того, С.А. Габышева считает, что повышение уровня профессионализма неизбежно отражается на качестве воспитательно-образовательного процесса. Иначе говоря, чем более подготовлен и компетентен педагог, тем эффективнее он организует обучение и взаимодействие с обучающимися [1, с. 146].

Обобщая все вышесказанное, можно утверждать, что проведенный анализ показал, что профессиональный облик педагога будущего формируется под влиянием изменений в образовательной среде и требований современной образовательной политики. Следовательно, традиционные представления о роли учителя требуют переосмысления и дополнения новыми компетенциями, связанными с цифровизацией и индивидуализацией обучения.

Кроме того, установлено, что профессиональная компетентность педагога представляет собой многокомпонентную систему, включающую личностные качества, предметные знания и практические умения. При этом особое значение имеет их взаимосвязь и интеграция в реальной педагогической деятельности. Иначе говоря, эффективность работы учителя определяется не отдельными характеристиками, а их комплексом.

Вместе с тем, важным результатом исследования является выделение ключевых компетенций педагога будущего. К ним относятся методические, диагностические, организационные и цифровые способности, а также развитая мотивация к профессиональному росту и самообразованию. Более того, значимую роль играют ценностные ориентации, педагогическая эрудиция и способность к прогнозированию образовательных ситуаций.

Таким образом, можно заключить, что успешная подготовка педагога будущего требует системного подхода, направленного на развитие как профессиональных, так и личностных качеств. Дальнейшие исследования должны быть ориентированы на разработку эффективных моделей подготовки педагогических кадров, соответствующих современным требованиям образовательной практики.

Список литературы:

1. Габышева, С. А. пути профессионального развития педагога // Народное образование Якутии. – 2021. – № 3(120). – С. 145-148.
2. Дорожкина, Е. С. Сущностные характеристики профессиональной компетентности будущего учителя // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. – 2023. – № 4(177). – С. 40-48.
3. Иванова, Ж. А. Роль профессиональной компетентности педагога в улучшении качества образования // Педагогика современности. – 2025. – № 3-1(33). – С. 32-34.
4. Кудайбердиева, Г. К. Профессиональные и личностные качества учителя XXI века // Эпоха науки. – 2025. – № 41. – С. 277-283.
5. Лебедева, О.В., Лебедев, К.Р. Личностные и профессиональные качества современного педагога // Нижегородский психологический альманах. – 2024. – № 1. – С. 167-174.
6. Султаналиева, Ш. К., Бектурова, Э. О. Профессиональная компетентность педагога как условие его конкурентоспособности // Эпоха науки. – 2022. – № 30. – С. 374-377.
7. Шубина, О. Н. Характеристика методов и способов обучения по Ю. К. Бабанскому // Обучение и воспитание: методики и практика. – 2016. – № 30-1. – С. 146-151.

Микляева Наталья Викторовна,
кандидат педагогических наук, доцент,
профессор кафедры дошкольной дефектологии,
Институт детства,
Московский педагогический государственный университет,
г. Москва
e-mail: 461119@mail.ru

**«Педпрактикум» как лаборатория педагогических ошибок:
от моделирования «ловушек» к формированию профессионального иммунитета
у студентов-дефектологов**

Аннотация. В статье представлена концептуальная эволюция программно-методического комплекса «ПедПрактикум»: от задачи развития профессиональной гибкости к формированию профессионального иммунитета у будущих дефектологов. Обосновывается парадигмальный сдвиг в дидактике специального образования, при котором педагогическая ошибка рассматривается не как нежелательное отклонение, а как учебный антиген, активирующий рефлексивные паттерны в условиях безопасной симуляции. Раскрывается методологический конструкт «продуктивной фрустрации», позволяющий моделировать конструктивный стресс принятия решений без парализующей тревоги за реального ребёнка. Описана архитектура системы, реализующая три механизма формирования иммунитета: «вакцинация каскадом последствий», «хронометраж рефлексии» и «тренажёр этической прочности».

Ключевые слова: симуляционное обучение, профессиональная гибкость, профессиональный иммунитет, дефектология, нейропедагогика, динамические симулякры, педагогические ошибки, цифровизация образования.

Введение

Современная инклюзивная образовательная среда характеризуется высокой динамичностью и неопределённостью. Педагог-дефектолог, работающий с детьми с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ), ежедневно сталкивается с ситуациями, требующими мгновенной корректировки педагогической стратегии: от эмоциональной вспышки ребёнка с расстройством аутистического спектра (РАС) до резкого спада работоспособности при задержке психического развития (ЗПР). Однако, как показывают эмпирические данные, лишь 12-15% выпускников дефектологических факультетов оценивают свои практические навыки как достаточные для самостоятельной работы в первые месяцы после трудоустройства [3]. Этот разрыв между теоретической подготовкой и практической готовностью усугубляется традиционным отношением к педагогической ошибке как к неудаче, подлежащей минимизации, а не как к закономерному этапу профессионального становления.

Анализ более 35 типичных «ловушек» в деятельности начинающего дефектолога (от «директивного старта» и «вербальной перегрузки» до «поддержки авторитета» коллеги в ущерб интересам ребёнка) показывает, что они воспроизводятся не из-за дефицита предметных знаний, а из-за отсутствия у студента механизма их предиктивной диагностики и безопасного проживания. В медицине ответом на схожий вызов стало симуляционное обучение, доказавшее свою эффективность в формировании клинических навыков и снижении числа ошибок «первого контакта» [7, 8]. В дефектологии этот опыт пока фрагментарен и, как правило, ограничен разбором статичных кейсов или созданием симуляционных центров, ориентированных преимущественно на отработку технических процедур [3].

В данной статье мы предлагаем парадигмальный сдвиг: рассматривать симуляционную среду не как тренажёр для отработки «правильных алгоритмов», а как лабораторию контролируемого проживания ошибок. Целью такого подхода является формирование не ситуативной адаптивности, а профессионального иммунитета – устойчивой, внутренне обусловленной невосприимчивости к системным профессиональным рискам через их осознанную деконструкцию и этико-рефлексивное осмысление. Инструментом для этого служит разработанный нами программно-методический комплекс «ПедПрактикум».

Теоретико-методологические основания: от симуляции к иммунитету

Методологический фундамент «ПедПрактикума» строится на конвергенции трёх областей знания, каждая из которых вносит вклад в концепцию профессионального иммунитета.

1. **Симуляционное обучение как «золотой стандарт» практики.** Классические работы Issenberg et al. (2005) и McGaghie et al. (2011) установили, что эффективность симуляций обусловлена такими факторами, как обратная связь в реальном времени, возможность повторяемости и контролируемый уровень сложности [7, 8]. Именно принцип *deliberate practice* (осознанной, целенаправленной практики) является ключевым для нашего подхода. Однако мы переносим фокус с отработки моторных или алгоритмических навыков (как в медицине) на отработку когнитивно-эмоциональных паттернов реагирования на профессиональные «антигены» – типовые ловушки.

2. **Нейропедагогика: ошибка как эмоциональный драйвер обучения.** Исследования в области нейронауки убедительно демонстрируют, что эмоции являются не помехой, а *essential driver* когнитивных процессов [6]. Страх совершить ошибку и навредить реальному ребёнку в условиях традиционной практики блокирует познавательную активность студента. «ПедПрактикум», создавая «цифровой полигон», обеспечивает безопасную среду, где этот страх трансформируется в «продуктивную фрустрацию» – состояние интеллектуального напряжения, необходимое для поиска нестандартных решений. Проживание ошибки в такой среде способствует консолидации устойчивых нейронных связей, ответственных за рефлексивный выбор [9].

3. **Нормативно-этический каркас.** В отличие от абстрактных тренажёров, все сценарии «ПедПрактикума» жёстко привязаны к требованиям ФГОС ВО 44.03.03 (формирование компетенций ОПК-1, ОПК-3, ПК-2 и др.) и трудовым функциям Профессионального стандарта педагога-дефектолога (Приказ Минтруда России № 136н). Это обеспечивает содержательную валидность моделируемых ситуаций и формирует у студента не просто реакцию, а действие в правовом и этическом поле профессии. Ошибка в симуляторе не оценивается бинарно («верно/неверно»), а диагностируется как дефицит конкретной компетенции (ОПК/ПК), что позволяет выстраивать индивидуальную траекторию коррекции.

Таким образом, профессиональный иммунитет в нашей трактовке – это интегральная характеристика, формируемая на пересечении отработанного навыка (через *deliberate practice*), эмоционально-когнитивной устойчивости (благодаря нейропедагогически выверенной среде) и нормативно-этической осознанности.

Архитектура «ПедПрактикума»: три механизма формирования иммунитета

«ПедПрактикум» реализует сложную трёхуровневую архитектуру, направленную на запуск трёх взаимосвязанных механизмов формирования профессионального иммунитета.

1. **Механизм «Вакцинация каскадом последствий» (уровень динамического моделирования).** Ядро системы – динамический симулякр, алгоритмическая модель ребёнка с ОВЗ (РАС, ЗПП, ТНР и др.). Его ключевые особенности:

✓ **Нелинейность и «память»:** Симулякр обладает набором рандомизированных параметров (эмоциональный фон, сенсорная чувствительность, истощаемость) и «памятью взаимодействия». Ошибка студента (например, применение «вербального давления») не просто фиксируется, а запускает каскад изменений в состоянии симулякра: рост тревожности, снижение доверия, отказ от сотрудничества. Восстановить контакт после этого становится качественно сложнее.

✓ **Генерация «ловушек»:** Система дозированно активирует сценарии, основанные на классификации типовых ошибок. Студент не предупреждён о «ловушке» заранее; он должен распознать её триггеры в реальном времени.

Таблица 1

Примеры педагогических «ловушек», моделируемых в системе

Категория	Тип ловушки	Суть ошибки	Моделируемая компетенция (ФГОС)
Установление контакта	Директивный старт	Требование выполнения инструкции без установления эмоционального контакта	ОПК-1, ПК-2
Подача инструкций	Вербальная перегрузка	Многоступенчатая инструкция без визуальной опоры для ребёнка с ЗПП	ОПК-1, ПК-1
Междисциплинарное взаимодействие	Поддержка авторитета	Присоединение к карательной мере коллеги против интересов ребёнка	ОПК-3, ПК-3

2. Механизм «Хронометраж рефлексии» (аналитический уровень). По завершении сценария формируется не только балльная оценка, но и «Карта рефлексии» – динамическая визуализация процесса принятия решений. Она фиксирует:

✓ **Временные параметры:** время распознавания ситуации, латентность реакции.

✓ **Точки бифуркации:** ключевые моменты выбора, где были возможны альтернативные стратегии.

✓ **Динамику состояния симулякра:** как менялись показатели вовлечённости, эмоционального состояния и доверия в ответ на каждое действие студента. Этот механизм превращает неявный, мгновенный выбор в объект для медленного, аналитического рассмотрения, развивая метакогнитивный контроль – способность думать о своём мышлении в процессе деятельности.

3. Механизм «Тренажёр этической прочности» (контекстуально-нормативный уровень). Сценарии включают междисциплинарные и этические конфликты, моделируя «токсичные» запросы практики: давление коллег («Мы все так делаем, присоединяйся»), нереалистичные ожидания родителей («Скажите, что он просто ленится»), необходимость чёткого разграничения компетенций. Студент учится формулировать профессиональную позицию без чувства неполноценности: «Я не компетентен в данном аспекте, но инициирую консультацию профильного специалиста». Формируется внутренний каркас, защищающий от профессионального цинизма и выгорания.

Обсуждение: от лаборатории к реальности

Предлагаемый подход позволяет переосмыслить дидактическую функцию ошибки. В «ПедПрактикуме» ошибка – не тупик, а точка входа в рефлексивный сценарий. Система не говорит «неправильно», а показывает: «Вы выбрали стратегию X. Посмотрите, как за 3 шага она привела к состоянию Y у ребёнка. Какой альтернативный путь вы могли бы выбрать в точке A?».

Это отличает наш комплекс как от зарубежных аналогов типа TeachLivE™ (где фокус часто сделан на иммерсивности через живых актёров, но страдает вариативность и масштабируемость) [4, 5], так и от традиционных текстовых кейсов, лишённых динамической обратной связи. «ПедПрактикум» занимает нишу алгоритмически-генерируемого, дидактического моделирования, где ценность представляет не фотореалистичность, а психолого-педагогическая валидность поведенческих паттернов.

Ограничением текущего этапа исследования является необходимость масштабной эмпирической валидации долгосрочных эффектов. Пилотная апробация показала рост субъективной уверенности у студентов, однако требуются лонгитюдные исследования, отслеживающие их реальную практику после трудоустройства. Перспективой развития является интеграция модулей для подготовки действующих педагогов и родителей детей с ОВЗ, а также адаптация платформы под задачи проведения демонстрационного экзамена и итоговой государственной аттестации.

Заключение

Концепция «профессионального иммунитета», реализуемая через программно-методический комплекс «ПедПрактикум», предлагает новый вектор в подготовке дефектологов. Мы перемещаем фокус с формирования «безошибочности» на целенаправленное развитие устойчивости к ошибкам через их осознанное, безопасное и рефлексивно обогащённое проживание.

Три взаимосвязанных механизма – «вакцинация каскадом последствий», «хронометраж рефлексии» и «тренажёр этической прочности» – позволяют трансформировать педагогические «ловушки» из источников стресса и профессиональных неудач в мощный дидактический ресурс. В результате будущий специалист приобретает не набор заученных алгоритмов, а внутреннюю систему координат для навигации в сложных, неопределённых условиях реальной инклюзивной практики. Это и есть суть профессионального иммунитета: способность не просто адаптироваться к трудностям, а оставаться эффективным и этичным профессионалом, сохраняя смысл и гуманность своей деятельности перед лицом любых профессиональных вызовов.

Список литературы:

1. Бардалим, В. В., Микляева, Н. В. «Ключ к ребенку: взгляд дефектолога»: симуляционный тренажёр для развития профессиональной гибкости у студентов-дефектологов // Инклюзия в образовании. – 2025. – С. 25-34.
2. Ваганова О. И., Хохленкова Л. А., Воронина И. Р., Гущин, А. В. Возможности симуляционных технологий в профессиональном образовании // АНИ: педагогика и психология. – 2020. – № 3(32). – С. 56-60.
3. Рощина, Г.О., Рощина, Н. В. Симуляционные центры в подготовке будущих дефектологов в условиях пандемии // Специальное и инклюзивное образование: проблемы и перспективы развития. – Ярославль : ЯГПУ, 2022. – С. 73-80.

4. Coufal, K., et al. Simulation in Speech-Language Pathology and Audiology: A Framework for Guiding Clinical Education // Perspectives of the ASHA Special Interest Groups. – 2018. – Vol. 3, № 10. – P. 101-110.
5. Dieker, L. A., Straub C. L., Hughes C. E., Hynes M. C., Hardin S. E. Learning from virtual students // Educational Leadership. – 2014. – Vol. 71, № 8. – P. 54-58.
6. Immordino-Yang, M. H., Damasio A. We feel, therefore we learn: The relevance of affective and social neuroscience to education // Mind, Brain, and Education. – 2007. – Vol. 1, № 1. – P. 3-10.
7. Issenberg, S. B., McGaghie, W. C., Petrusa, E. R., Lee Gordon, D., Scalese, R. J. Features and uses of high-fidelity medical simulations that lead to effective learning: a BEME systematic review // Medical Teacher. – 2005. – Vol. 27, № 1. – P. 10-28.
8. McGaghie, W. C., Issenberg, S. B., Cohen, E. R., Barsuk, J. H., Wayne, D. B. Does simulation-based medical education with deliberate practice yield better results than traditional clinical education? A meta-analytic comparative review of the evidence // Academic Medicine. – 2011. – Vol. 86, № 6. – P. 706-711.
9. Tokuhamma-Espinosa, T. Mind, Brain, and Education Science: A comprehensive guide to the new brain-based teaching. – New York : W. W. Norton & Company, 2011. – 432 p.

Нарваева Александра Олеговна,
магистрант,
Кемеровский государственный университет,
г. Кемерово
e-mail: sharonovaa145@gmail.com
Научный руководитель:
Морозова Ирина Станиславовна,
д-р психол. наук, профессор

Оценка уровня проявления агрессивного поведения студентов учреждений среднего профессионального образования

Аннотация. В статье рассматривается проблема проявления агрессивного поведения студентов, обучающихся в образовательных организациях среднего профессионального образования. Автор представляет результаты изучения уровня проявления агрессивного поведения студентов на основе самооценки с целью планирования дальнейшей работы по его профилактике.

Ключевые слова: деструктивное поведение, агрессия, учреждения СПО, конструктивное взаимодействие.

В последнее время в нашей стране особое внимание уделяется диагностике и профилактике деструктивного поведения. Не исключения и образовательные организации среднего профессионального образования (далее – СПО), где акцент делается на социальную адаптацию, предполагающей не только успешное включение студента в новую форму обучения, но и к самой образовательной среде учреждения, которая направлена на освоение норм, ценностей, особенностей профессии и приобретение умений и навыков будущей профессиональной деятельности. В связи с этим, профилактика деструктивного поведения обучающихся является одним из основных направлений психолого-педагогической работы в учреждении СПО.

В социальном смысле деструктивное поведение, по мнению К. В. Злоказова, способно принести вред как самому его носителю, так и окружающим [1]. Одним из проявлений деструктивного поведения считается агрессия, которая, по мнению Н. Д. Левитова, может проявляться внешне ярко или, наоборот, может быть скрытой и проявляться в общей недоброжелательности или озлобленности [3]. По мнению автора, агрессия является не только поведенческим актом, но и психическим состоянием, в который входят познавательный, эмоциональный и волевой компоненты [2].

Опираясь на результаты А. Ю. Неганова, агрессивное поведение будем понимать, как специфическую форму действий человека, которая характеризуется «демонстрацией превосходства в силе или применением силы по отношению к другому человеку или группе лиц, которым субъект стремится причинить ущерб» [4, с. 3]. Диагностика и коррекционная работа по предупреждению агрессивного поведения у обучающихся СПО требует особого внимания со стороны педагогических работников учреждения. Она позволяет не только выявить уровень враждебности, понять причину учебных и межличностных проблем, но и предотвратить проявления деструктивного поведения в виде конфликтов или насилия, что в целом в дальнейшем влияет на создание комфортной и безопасной образовательной среды в учреждении.

Целью статьи является определение уровней проявления агрессивного поведения студентов учреждения СПО основе самооценки с целью планирования дальнейшей работы по его профилактике.

С целью выявления уровня проявления агрессивного поведения студентов СПО на основе самооценки в Государственном профессиональном образовательном учреждении «Кемеровский техникум индустрии питания и сферы услуг» (далее – ГПОУ КемТИПиСУ) было проведено анкетирование, в котором приняли участие 57 студентов первого курса в возрасте 15-16,5 лет. Из них 46 обучающихся по профессиям 19.01.19 Аппаратчик-оператор производства продуктов питания животного происхождения, 43.01.09 Повар, кондитер и специальности 43.02.15 Поварское и кондитерское дело: 16 девушек и 30 юношей (65,22%), не имеющих отклонений по здоровью. И 9 обучающихся по профессии 43.01.09 Повар, кондитер: 5 девушек и 4 юношей, относящихся к категории лиц с ОВЗ.

Инструментами сбора данных были выбраны 2 методики: опросник исследования уровня агрессивности А. Басса и А. Дарки (на русский язык стандартизирован А. А. Хваном, Ю. А. Зайцевым и Ю. А. Кузнецовой [5]); методика «Личностная агрессивность и конфликтность» (авторы Е. П. Ильин и П. А. Ковалев) (сбор диагностических данных осуществлялся с помощью сервиса Яндекс-форма).

С учетом методических рекомендаций А. А. Хвана, Ю. А. Зайцева, Ю. А. Кузнецовой [5] мы вычислили среднее значение по каждой из восьми шкал опросника исследования уровня агрессивности студентов методики А. Басса и А. Дарки путем суммирования полученных баллов всех испытуемых по данной шкале и деления полученной суммы на количество испытуемых. Далее провели расчеты по преобразованию полученных средних значений по всем шкалам с помощью коэффициентов (таблица 1).

Таблица 1

Преобразованные значения результатов опроса (n=57)

Шкала	Среднее значение	Коэффициент	Интерпретация	
			Преобразованное значение	Уровень
Физическая агрессия	1,57	10	15,70	низкий
Косвенная – агрессия	3,7	11	40,70	повышенный
Раздражение	5,7	9	51,30	повышенный
Негативизм	0,2	20	4,00	низкий
Обида	3,8	13	49,40	повышенный
Подозрительность	3,7	10	37,0	повышенный
Вербальная агрессия	6,6	8	52,80	средний
Чувство вины	0,9	11	9,90	низкий

На основе полученных данных был подсчитан **индекс агрессивности**, который определяется суммой показателей шкал физической, вербальной и косвенной агрессии, которую делим на три. Таким образом, индекс агрессивности равен 36,40 баллов, что соответствует среднему уровню проявления: все участники опроса (57 человек) имеют сбалансированный уровень агрессивности, который позволяет им справляться с жизненными трудностями и выстраивать взаимодействие с окружающими без чрезмерной конфликтности.

Далее был определен **индекс враждебности**, который представляет собой сумму показателей шкал «обида» и «подозрительность», делимую на два: $(49,40+37,0):2=43,20$ баллов, что соответствует повышенному уровню. По результатам диагностики у всех опрошенных (57 человек) отмечается выраженная склонность к проявлениям враждебности, что может говорить о наличии оборонительной или наступательной позиции в отношениях с окружающими. Это может являться причиной конфликтов, возникновения трудностей в общении и снижения социальной адаптации.

Далее, представим результаты исследования по методике Е. П. Ильина и П. А. Ковалева «Личностная агрессивность и конфликтность» с учетом дифференциации опрошенных: студенты, не имеющие отклонений по здоровью и студенты, относящиеся к категории лиц с ОВЗ.

На основании шкалы оценки ответов респондентов (от 0 до 10 баллов) были определены уровни проявления агрессивности и конфликтности: низкий, средний и высокий, где от 0 до 3 – низкий, от 4 до 7 – средний, от 8 до 10 – высокий. В таблице 2 показано распределение респондентов по уровням и видам агрессивности.

Таблица 2

Распределение студентов по уровням проявления агрессии

Шкала	Категория	Низкий (чел/%)	Средний (чел/%)	Высокий (чел/%)
Наступательность (напористость)	без ОВЗ (n=46)	21 (45,65)	23 (50)	2 (4,35)
	с ОВЗ (n=9)	6 (66,67)	3 (33,33)	0
Неуступчивость	без ОВЗ (n=46)	28 (60,87)	15 (32,61)	3 (6,52)
	с ОВЗ (n=9)	5 (55,56)	4 (44,44)	0
Позитивная агрессивность субъекта	без ОВЗ (n=46)	25 (54,35)	19 (41,30)	2 (4,35)
	с ОВЗ (n=9)	5 (55,56)	4 (44,44)	0

Кроме того, по каждому испытуемому на основе данных по шкалам «наступательность (напористость)» и «неуступчивость» был высчитан суммарный показатель «позитивная агрессивность субъекта». На основании полученных результатов можно сказать, что у большинства опрошенных (54,35% из числа лиц, не имеющих отклонений по здоровью и 55,56% относящихся к категории лиц с ОВЗ) позитивная агрессивность субъекта находится на низком уровне: они склонны к избеганию конфликтов, не всегда проявляют инициативу в спорах, отсутствует склонность к категоричному настаиванию на своей точке зрения или позиции.

В таблица 3 представлен показатель «негативная агрессивность», который был получен на основе суммы результатов по шкалам «нетерпимость к мнению других» и «мстительность».

Таблица 3

Распределение студентов по уровням проявления агрессии

Шкала	Категория	Низкий (чел/%)	Средний (чел/%)	Высокий (чел/%)
Мстительность	без ОВЗ (n=46)	20 (43,48)	24 (52,17)	2 (4,35)
	с ОВЗ (n=9)	5 (66,67)	4 (33,33)	0
Нетерпимость к мнению других	без ОВЗ (n=46)	16 (34,78)	27 (58,70)	3 (6,52)
	с ОВЗ (n=9)	4 (44,44)	4 (44,44)	1 (11,12)
Негативная агрессивность	без ОВЗ (n=46)	18 (39,13)	26 (56,52)	2 (4,35)
	с ОВЗ (n=9)	5 (55,56)	4 (44,44)	0

Негативная агрессивность, проявляемая на среднем уровне у 56,52% студентов, не имеющих отклонений по здоровью, указывает на то, что данная категория обучающихся в целом имеет склонность к проявлениям нетерпимости и мстительности, но эти черты не являются доминирующими в их поведении: возможно, они агрессивно реагируют в ответ на определённые ситуации, например, при чувстве несправедливости, фрустрации или давлении. У большинства обучающихся (55,56%), относящихся к категории лиц с ОВЗ, наблюдается сниженная склонность к проявлениям деструктивного поведения. Это говорит о том, что они реже проявляют агрессивные реакции, не стремятся доминировать или нанести вред окружающим через деструктивное поведение; возможно имеют склонность избегать ситуаций, требующих активного противостояния или защиты своих границ.

На основе суммы баллов по шкалам «вспыльчивость», «обидчивость», «компромиссность» и «подозрительность» мы определили обобщенный показатель конфликтности (таблица 4).

Таблица 4

Распределение студентов по уровням проявления агрессии

Шкала	Категория	Низкий (чел/%)	Средний (чел/%)	Высокий (чел/%)
Вспыльчивость	без ОВЗ (n=46)	12 (26,09)	26 (56,52)	8 (17,39)
	с ОВЗ (n=9)	5 (66,67)	4 (33,33)	0
Обидчивость	без ОВЗ (n=46)	10 (21,74)	33 (71,74)	3 (6,52)
	с ОВЗ (n=9)	2 (44,44)	3 (44,44)	4 (11,12)
Компромиссность	без ОВЗ (n=46)	4 (8,70)	21 (45,65)	21 (45,65)
	с ОВЗ (n=9)	1 (11,11)	5 (55,56)	3 (33,33)
Подозрительность	без ОВЗ (n=46)	11 (23,91)	25 (54,35)	10 (21,74)
	с ОВЗ (n=9)	2 (22,22)	2 (22,22)	5 (55,56)
Общая конфликтность	без ОВЗ (n=46)	10 (21,74)	25 (54,35)	11 (23,91)
	с ОВЗ (n=9)	3 (33,33)	4 (44,44)	2 (22,23)

Результаты исследования показывают, что у большинства студентов (54,35% из числа лиц, не имеющих отклонений по здоровью и 44,44% относящихся к категории лиц с ОВЗ) общая конфликтность находится на среднем уровне: они склонны к конфликтным проявлениям, но их поведение в таких ситуациях не характеризуется как чрезмерно выраженное или постоянное. Это говорит о том, что они могут вступать в конфликты в зависимости от значимости ситуации, уровня стресса или эмоционального состояния; проявляют стремление отстаивать свои интересы, но при этом пытаются регулировать своё эмоциональное состояние; могут демонстрировать свою недисциплинированность, обидчивость, зависть.

Далее, мы сравнили наименьшие результаты по шкалам «позитивная агрессивность субъекта», «негативная агрессивность» и «общая конфликтность» между группами студентов по состоянию здоровья. Схожими оказались результаты по шкалам «позитивная агрессивность субъекта» и «негативная агрессивность»: у группы студентов, не имеющих отклонений по здоровью на высокий уровень выявлен у 2 человек, что составляет 4,35% от общего количества данной категории. Мы предполагаем, что данный результат может быть вызван стрессом или связан с индивидуальными особенностями, спецификой возраста или среды. В группе студентов, относящихся к категории лиц с ОВЗ таких не выявлено. На это может влиять созданная в учреждении воспитательная среда, включающая в себя психологическую поддержку, а также личностные особенности, имеющие меньшую склонность к проявлению открытых агрессивных реакций. Таким образом, результаты исследования показывают различия эмоционально волевой сферы, уровня стрессоустойчивости и социальной адаптации между этими группами студентов.

Снижению агрессивного поведения среди студентов техникума будут способствовать различные формы совместной деятельности, основанные на методах формирования умений и навыков их конструктивного взаимодействия. На наш взгляд, основой данной работы может стать использование методов, влияющих на поведение за счёт формирования нового представления о себе: методы **активного слушания, тренинги, интерактивные занятия, проектная деятельность**. Таким образом, мы предполагаем, что под влиянием нового представления о собственном поведении, в частности о какой-либо конкретной его форме, формируется новый способ действия: моделируется ситуация, которая способна вызвать негативную реакцию, в которой необходимо найти альтернативный (лучший) способ достижения цели, более благоприятный по отношению к имеющемуся опыту.

Список литературы:

1. Злоказов, К.В. Деструктивное поведение в различных контекстах его проявления / К.В. Злоказов. – Текст : непосредственный // Вестник Удмуртского университета. Серия Философия. Психология. Педагогика. – 2016. – Т. 26 (вып. 4). – С. 67-73.
2. Левитов, Н. Д. Психическое состояние агрессии / Н. Д. Левитов. – Текст : непосредственный // Вопросы психологии. – 1972. – № 6. – С. 168-171.
3. Левитов, Н. Д. Фрустрация как один из видов психических состояний / Н. Д. Левитов. – Текст : непосредственный // Вопросы психологии. – 1967. – № 6. – С. 118-129.
4. Неганов, А. Ю. Снижение агрессивности студентов на занятиях по физической культуре в системе среднего профессионального образования : специальность 13.00.04 «Теория и методика физического воспитания, спортивной тренировки, оздоровительной и адаптивной физической культуры» : автореф. дис. ... канд. пед. наук / Неганов Александр Юрьевич. – Челябинск, 2007. – 21 с. – Текст : непосредственный.
5. Хван, А. А. Стандартизированный опросник измерения агрессивных и враждебных реакций А. Басса и А. Дарки : методические рекомендации / А. А. Хван, Ю. А. Зайцев, Ю. А. Кузнецова. – Кемерово : КРИПКиПРО, 2006. – 67 с. – Текст : непосредственный.

Толмачева Вера Владимировна,
кандидат педагогических наук, доцент,
доцент кафедры теории и методики
дошкольного и начального образования,
Сургутский государственный педагогический университет,
г. Сургут
e-mail: vvtolmacheva@yandex.ru

К проблеме содержания компонентов социально-экологической готовности будущего педагога

Аннотация. В статье рассматривается проблема компонентного состава социально-экологической готовности: мотивационно-ценностного, когнитивного и технологического. В раках каждого компонента социально-экологической готовности будущего педагога представлено его содержательное наполнение, включающее в себя систему мотивов, ценностей, знаний различного порядка, а также совокупности умений.

Ключевые слова: социально-экологическое образование, педагог, готовность, социально-экологическая готовность, компоненты.

Проблема социально-экологического образования в XXI веке остается числе наиболее актуальных, что подтверждается не только общемировой тенденцией, но и нормативно-правовыми актами, принятыми за последнее время. Пакет документов, среди которых «Стратегия экологической безопасности Российской Федерации на период до 2025 года», «Основы государственной политики в области экологического развития Российской Федерации до 2030 года» в качестве одного из приоритетных задач определена необходимость развития экологического образования и воспитания.

Сложность современной ситуации развития социума определяется кризисным состоянием самого человека, обусловленным веками складывающимся образом жизни, потребностями, поведением (А. Яншин). В связи с чем на арену мирового внимания выходит не только экологическое образование, но и социально-экологическое, как его отдельное направление. Появилась объективно существующая необходимость подготовки педагогов, способных реализовывать социально-экологическое образование.

Социально-экологическая готовность будущего педагога может рассматриваться как:

- результат целенаправленной подготовки будущего педагога к профессиональной деятельности;
- интегральное качество личности, позволяющее осознанно и самостоятельно реализовывать социально-экологическое образование на каждой ступени образовательной системы.

Под социально-экологической готовностью будущего педагога мы понимаем интегративную профессионально значимую характеристику личности, проявляющуюся в единстве социально-экологических мотивов, системы ценностей и способности выстраивать образовательную деятельность на основе интегрированного социально-экологического знания.

Анализ психолого-педагогических исследований О. А. Абдуллина, Р. Ж. Божбанова, Л. К. Веретенникова, К. М. Дурай-Новакова, Н. В. Кузьмина, А. И. Мищенко, В. А. Сластенин, Л. Ф. Спирин и др.) показал, что готовность выступает в качестве устойчивой, многокомпонентной характеристики личности. Мы определяем три компонента социально-экологической готовности будущего педагога: мотивационно-ценностный, когнитивный и технологический. Представим наполнение данных компонентов подробнее.

Неотъемлемым компонентом структуры социально-экологической готовности будущего педагога является ценностно-мотивационный. В данном компоненте основополагающими являются система мотивов и ценностей.

Применительно к теме нашего исследования мы выделяем следующую систему мотивов, лежащих в основе социально-экологической готовности будущих педагогов:

- профессионально-значимые (на основе исследования А. К. Байметова): долженствования, заинтересованности и увлеченности преподаваемым предметом, увлеченности общением с детьми («любовь к детям»);
- социально-экологические: чувство профессиональной и гражданской ответственности за состояние окружающей среды; осознание значимости личности педагога в формировании рационального отношения субъектов образовательного процесса к природе; осознание зависимости качества жизни и состояния человека от окружающей природной среды.

Мотивы определяют ценностные ориентации личности. Учитывая точку зрения В. В. Танской, мы выделяем следующую систему ценностей в контексте исследования.

Социально-экологические ценности включают в себя: значимость деятельности человека на благо общества и общественных ценностей; самооценку природной среды и ее объектов; коэволюционный путь развития общественной и природной среды.

Морально-этические ценности: ответственное отношение человека к проблемам окружающей среды; готовность брать на себя ответственность за состояние окружающей природной среды; ответственное отношение к собственной профессиональной деятельности, способствующей решению социально-экологических проблем.

Педагогические ценности: гуманистическая направленность труда педагога, любовь к детям, доброжелательность, справедливость, ответственность, творческий характер труда.

Сформированная система мотивов и ценностей у будущего педагога является залогом формирования когнитивного и технологического компонентов.

Когнитивный компонент включает в себя комплекс психолого-педагогических знаний, владение которыми необходимо для решения задач соответствующего типа.

Когнитивный компонент социально-экологической готовности будущих педагогов предполагает овладение следующей интегрированной системой знаний:

1. Естественнонаучные и медицинские знания общего порядка: происхождение и развитие живых систем на Земле; экосистема и биосфера; происхождение и эволюция человека. Антропогенез; взаимодействие человека, общества и природы; закономерности роста и развития организма человека.

2. Психолого-педагогические знания общего порядка: нормативно-правовое обеспечение в сфере образования РФ; образовательная среда и ее возможности в достижении образовательных результатов; социальное воспитание и социализация личности; семья как социокультурная среда воспитания; средства обучения и воспитания; технологии обучения и воспитания. Самовоспитание личности; педагогическая диагностика, контроль и оценка качества обучения; психологические особенности ребенка дошкольного возраста; учет возрастных особенностей обучающихся при оценке достижения результатов обучения; законодательство в области дошкольного образования; виды, сущность, содержание, принципы, методы и формы дошкольного образования.

3. Медико-психолого-педагогические знания специального порядка: педиатрия и дошкольная гигиена; гигиенические особенности воспитания детей раннего и дошкольного возраста; гигиена среды в дошкольных образовательных организациях; детские болезни. Профилактика заболеваний у детей раннего и дошкольного возраста; детские инфекционные и паразитарные заболевания и их профилактика; роль образовательных организаций и семьи в сохранении здоровья и оздоровлении детей; здоровьесберегающие и оздоровительные технологии. Природные и социальные факторы оздоровления ребенка дошкольного возраста; здоровьесберегающая среда образовательной организации; компетентность педагогов и родителей в вопросах здоровьесбережения и оздоровления детей дошкольного возраста.

Технологический компонент включает в себя умения и навыки, необходимые будущим педагогам для решения реализации задач социально-экологического образования.

В рамках технологического компонента мы выделили следующие группы умений:

- аналитико-гностические: анализ нормативной, психолого-педагогической литературы и иных источников с целью осмысления теоретических и практических подходов к экологическим проблемам системы образования;

- проективно-конструкторские: проектирование содержания социально-экологического образования в дошкольной образовательной организации, формулирование целей, задач, форм и способов реализации социально-экологического образования; подбор материала с учетом возрастных и индивидуальных особенностей обучающихся.

- коммуникативные: установление целесообразных и эффективных отношений с участниками образовательных отношений и иными лицами, задействованными в образовательном процессе (социальные партнеры); владение словом как инструментом социально-экологического знания;

- организационно-оценочные: самостоятельное осуществление образовательной и оздоровительной деятельности, оценивание деятельности обучающихся и собственной педагогической деятельности.

Уровень социально-экологической готовности будущего педагога определяется как совокупность уровней сформированности ее компонентов.

Таким образом, социально-экологическая готовность будущего педагога представляет собой профессионально значимую характеристику личности, проявляющуюся в единстве социально-экологических мотивов, ценностей и способности выстраивать образовательную деятельность на основе интегрированного социально-экологического знания. Уровень сформированности социально-экологической готовности будущего педагога определяется как совокупность уровней сформированности ее компонентов.

Список литературы:

1. Абдуллина, О. А. Общепедагогическая подготовка учителя в системе высшего педагогического образования. – М. : Просвещение, 1984. – 208 с.
2. Дурай-Новакова, К. М. Формирование профессиональной готовности студентов к педагогической деятельности. – М., 1983.
3. Казначеев, В. В. Здоровье нации. Просвещение. Образование. – М. ; Кострома : Исслед. центр проблем качества подготовки специалистов, 1996.
4. Мамедов, Н. М. Статус образования в переходе общества к устойчивому развитию. Вестник экологического образования в России. – 2008. – № 4:1-3.
5. Основы государственной политики в области экологического развития России на период до 2030 года. Available at: [http:// special.kremlin.ru](http://special.kremlin.ru).
6. Реймерс, Н. Ф. Экология (Теория, законы, правила, принципы и гипотезы). – М. : Россия молодая, 1994.
7. Сластенин, В. А. Психология и педагогика. – М. : Академия, 2007.

Черепанова Анна Вячеславовна,
студент 3 курса факультета иностранных языков,
ИФИЯМ, ФГБОУ ВО «ИГУ»,
г. Иркутск, Россия
email: anacerepanova785@gmail.com

Научный руководитель:
Никитина Елена Александровна,
кандидат педагогических наук,
доцент кафедры педагогики
Педагогического института
ФГБОУ ВО «ИГУ»,
г. Иркутск

К вопросу адаптации молодых педагогов в современной школе

Аннотация. Данная статья посвящена вопросам подготовки педагогических кадров. Автор описывает опыт развития профессиональной готовности студентов, будущих педагогов, к работе в образовательной организации по средствам их включения в систему профессионального конкурсного движения. По мнению автора, включенность студента в конкурсное движение лежит в основе адаптации молодого специалиста.

Ключевые слова: подготовка будущих педагогов, система адаптации, развитие профессиональных качеств, система образования, профессиональная готовность, педагогические способности.

Проблема адаптации молодых педагогов очень актуальна на данный момент. Нехватка педагогических кадров ощущается на всех уровнях образования: дошкольное, начальное, основное общее, среднее общее. Так, например, в Иркутской области не хватает 7451 специалиста в системе образования. Наблюдается «старение» педагогических кадров.

Анализ возрастного состава учителей в образовательных организациях Иркутской области говорит о том, что процент учителей в возрасте до 25 лет составляет всего 1,2% от общего количества педагогических работников, при ежегодном увеличении количества сотрудников в возрасте свыше 68 лет на 6,7% ежегодно. Многие молодые специалисты, приходящие работать в образовательные организации, имея серьезную теоретическую подготовку, не обладают достаточными практическими навыками и не осознают важность внутренней мотивации и сформированности морально-этических установок на учительскую профессию. Оказавшись в профессиональной среде и столкнувшись с реальными педагогическими ситуациями, большинство молодых специалистов выбирает «избегающий» тип взаимодействия, что не влечет за собой адаптации и не способствует «закреплению» молодого специалиста в образовательной организации.

Профессиональное самоопределение является неотъемлемой частью педагогики и психологии, так как непосредственно влияет на карьерный рост и удовлетворенность работой. Я. С. Акимова подчеркивает, что процесс самоопределения является не только индивидуальным, но и социальным, так как на него влияют различные внешние факторы: статус профессии, признание педагога в трудовой деятельности, уровень и содержание подготовки преподавателя [1]. Н. С. Пряжников же рассматривает самоопределение как связь теории и практики, где практическая подготовка, практикумы и проекты – важные условия для успешной адаптации молодых педагогов [5].

Проанализировав психолого-педагогические исследования, посвященные изучению вопросов подготовки кадров для системы образования, мы пришли к выводу, что успех адаптации молодых специалистов, и, как следствие, их «закрепление» в образовательной организации зависит от формирования такого профессионального качества как «готовность к педагогической работе».

В толковых словарях готовность трактуется как некое «приготовление, собрание, способность выполнить что-либо, доведение до полной завершенности, чего-либо, кто может и хочет что-то выполнить» [6, 3]. По мнению И.В. Вагнер, готовность формируется под влиянием внешних и внутренних условий принятия информации [2, с. 21].

По мнению И. П. Подласого, «к личностным качествам педагога относятся человечность, порядочность, ответственность, оптимизм, интерес к жизни воспитанников, объективность, щедрость, потребность в общении, скромность, доброжелательность, самокритичность и прочие характеристики» [4, с. 114].

Сформировать данные качества в рамках только теоретической подготовки достаточно сложно. Поэтому нами предпринята попытка создания специальных психолого-педагогических условий, погружение в которые будет способствовать более быстрому и продуктивному «погружению» в педагогическую профессию студентов, осваивающих основные профессиональные образовательные программы высшего образования по профилю «Педагогическое образование».

На первом этапе нами предложено проведение психологического анкетирования направленного на выявление мотивов выбора профиля подготовки. Данное исследование показало, что только 28 % от всех поступивших на направление «Теория и методика преподавания иностранных языков и культур» совершили профессиональный выбор имея высокий уровень мотивации на получение специальности «Учитель двух иностранных языков (учитель китайского и английского языков/учитель французского и английского языков)», 82% первокурсников имели другие мотивы. Для решения вопросов воспроизводства педагогических кадров в регионе данная ситуация является катастрофической. Поэтому было принято решение внедрения программы развития готовности будущих педагогов к работе в современной образовательной организации через систему дополнительных активностей во внеучебное время.

На втором этапе работы нами была проведена диагностика интересов в деятельности. Большинство респондентов (78%) выбрали конкурсное движение и тренинги.

Затем студентам, будущим педагогам были предложены различные психологические тренинги и мастер-классы направлены на формирование положительной мотивации на профессию «Учитель» и создание позитивного представления о современных образовательных организациях.

Следующим этапом экспериментальной работы стало проведение различных деловых игр. Нами были организованы дебаты на тему «ЕГЭ: +/–», «Школьная форма – казнить нельзя помиловать», «ИИ в образовании школьника – друг или враг».

Еще одним важным, на наш взгляд, шагом в развитии мотивации будущих педагогов к педагогической профессии стала организация и проведение конкурсов педагогического мастерства. Конкурс состоял из нескольких блоков: теоретический, практический, творческий. В рамках теоретического блока студентам были предложены лекции ведущих специалистов: были организованы и проведены встречи с директорами школ, с учителями-практиками, которые стали призерами и победителями в конкурсе «Учитель года» и «Педагогический дебют».

В рамках практического этапа студенты решали педагогические задачи, включающие в себя вопросы взаимодействия с трудными подростками, конфликтные ситуации, которые могут возникнуть при работе с родителями, учились выходить из сложных ситуаций, которые могут возникнуть при взаимодействии с коллегами.

Творческий этап был направлен на создание сценария воспитательного мероприятия и урока по иностранному языку. Студенты должны были разработать сценарий и провести мероприятие и урок в образовательной организации. В 2026 году школой-партнером конкурса выступила Гимназия № 1 г. Иркутска. После проведения мероприятия с каждым студентом-участником конкурса была проведена аналитическая работа: наставник и студент обсуждали ход проведения мероприятия, студент делал полный рефлексивный анализ, а наставник показывал «сильные места» и говорил о «точках роста».

По завершению экспериментальной работы, нами вновь было проведено анкетирование, направленное на выявление уровня готовности к педагогической деятельности и проведены индивидуальные глубинные интервью со студентами, участвующими в данной деятельности, с целью определения уровня мотивации к педагогической профессии. 53% участников, студентов, будущих педагогов, изменили свое представление о будущей специальности. Увидели перспективы карьерного роста в рамках образовательной организации, получили представление о «вертикальной» и «горизонтальной» профессиональной мобильности в школе.

Поэтому, мы полагаем, что именно конкурсное движение может стать ключом к решению кадрового дефицита в системе образования, поскольку именно конкурсы профессионального мастерства близки современному студенту – будущему педагогу, поскольку «закрывают» его базовые потребности: самоактуализация, «проявление» и достижение целей.

Список литературы:

1. Акимова, Я. С. Проблемы профессионального самоопределения студентов вуза / Я. С. Акимова, Д. Ю. Злыднев, Е. С. Удалова // Вестник науки № 7(88). – Том 2. – С. 333-341. – 2025. – ISSN 2712-8849 [Электронный ресурс] <https://www.вестник-науки.рф/article/25107> (дата обращения: 16.04.2026 г.).

2. Вагнер, И. В. Подготовка педагогов к проектированию воспитательного процесса // Педагогика и психология: перспективы развития : сб. материалов IV Междунар. науч.-практ. конф. – Чебоксары, 2018. – С. 32-35.
3. Выготский, Л. С. Психология искусства / Под ред. М. С. Ярошевского. – М. : Педагогика, 1987.
4. Подласый, И. П. Педагогика: Кн. 1 / И. П. Подласый. – М., 1999. –282 с.
5. Пряжников, Н. С. Профессиональное самоопределение: теория и практика : учебное пособие / Н. С. Пряжников. – М. : Академия, 2008. –315 с.
6. Российская педагогическая энциклопедия : в 2 т. Т. 1 / гл. ред. В. Г. Панов. – М. : Большая рос. энцикл., 1993-1999.

*Шанц Евгения Альфридовна,
кандидат педагогических наук, доцент,
доцент кафедры теории и методики
дошкольного и начального образования,
Сургутский государственный педагогический университет
г. Сургут
e-mail: shants.eva@mail.ru*

Институт наставничества как ресурс профессионального развития педагога ДОО

Аннотация. В статье на основе анализа нормативных документов и современных методических подходов раскрыты ключевые роли наставника, основные модели и методы работы с наставляемыми. Особое внимание уделено специфике наставничества в дошкольных образовательных организациях. Обосновывается вывод о необходимости гибкого сочетания моделей и методов в зависимости от этапа профессионального развития молодого педагога.

Ключевые слова: наставник, наставничество, педагог, модели наставничества.

В настоящее время изменения происходят быстро и на глубоком уровне, особенно заметно это в области дошкольного воспитания. Под влиянием общественных требований, система дошкольного образования не просто претерпевает изменения и улучшения, но и продолжает играть ключевую роль в социальном развитии, оставаясь значимым элементом прогресса. Важность управления на всех уровнях системы дошкольного образования не может быть переоценена, поскольку именно от эффективности управленческих решений зависит, насколько успешно система сможет адаптироваться к новым условиям и требованиям. Лидерам в сфере дошкольного образования предстоит не только адаптировать, но и динамично развивать методы и подходы в воспитательном процессе, стремясь к повышению его качества и результативности. На современном этапе дошкольное образование находится в процессе развития, и частью такого процесса можно назвать расширение внедрения систем наставничества.

Наставничество в ДОО организуется в соответствии с Федеральным законом № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» [4], Распоряжением Правительства Российской Федерации от 29.05.2015 № 996-р, Федеральным государственным образовательным стандартом дошкольного образования [5], Профессиональным стандартом «Педагог» (приказ от 18.10.2013 № 544н) [3].

В государственной программе Российской Федерации «Развитие образования» (утверждена Постановлением Правительства № 317 от 26.03.2021 в актуальной редакции) наставничество включено в механизмы реализации нескольких ключевых направлений. Основные положения таковы: программа закрепляет необходимость повсеместного внедрения целевой модели наставничества во всех образовательных организациях; в рамках подпрограммы «Развитие системы кадрового обеспечения образования» наставничество рассматривается как: механизм адаптации молодых специалистов (первые 1-3 года работы); форма непрерывного профессионального развития (в том числе для опытных педагогов, которые выступают наставниками); инструмент снижения дефицита кадров в сельских и отдаленных школах; программа декларирует, что субъекты РФ за счет своих бюджетов и в рамках софинансирования из федерации могут устанавливать доплаты наставникам, а также учитывать наставническую деятельность при аттестации педагогов (как достижение). Программа фиксирует, что до сих пор нет единого федерального стандарта оплаты наставничества и не урегулирован вопрос нормы часов на эту деятельность (часто наставник работает сверх нагрузки без дополнительной оплаты); также наставничество организуется на основании приказа руководителя образовательной организации «Об утверждении положения о системе наставничества педагогических работников в образовательной организации». Педагогический работник назначается наставником с его письменного согласия приказом руководителя образовательной организации. К процессу развития наставничества можно отнести и появление новых нормативных актов в этой сфере, в частности, появление квалификационной категории «педагог-наставник», и введение 30% доплаты от оклада за работу, связанную с наставничеством, работнику, имеющему такую квалификационную категорию [2].

Таким образом, актуальная нормативная база создала системный каркас наставничества в образовании: закреплены цели, формы, критерии и обязанность внедрения. Однако ключевое противоречие сохраняется – высокие требования к результатам не подкреплены федеральными гарантиями

ресурсов (времени, оплаты, статуса наставника). Дальнейшее развитие института наставничества требует не новых инструкций, а внесения изменений в Трудовой кодекс и систему оплаты труда педагогов. Завершая анализ нормативно-правовой базы, отметим её общий вектор: наставничество становится обязательным элементом кадровой политики в образовании. Однако применительно к дошкольной организации этот тезис нуждается в конкретизации. В отличие от школы, в детском саду: молодой педагог сразу работает в условиях полного дня без «адаптационного периода»; высок риск эмоционального выгорания из-за интенсивного контакта с детьми; нет предметных границ – воспитатель отвечает за всё: от гигиены до развития речи. Именно эти особенности делают наставничество в ДОО не просто желательным, а критически необходимым ресурсом сохранения кадров и качества дошкольного образования.

Педагоги дошкольных образовательных организаций в современных условиях должны обладать обширным запасом теоретических знаний, и практическими навыками и умениями, владеть методами, технологиями и средствами работы, которые позволят им успешно выстраивать взаимодействие, как с детьми, так с их родителями и специалистами. Они обязаны организовывать образовательный процесс в соответствии с требованиями Федеральной образовательной программы (ФОП ДО), особенностями детей, запросами родителей.

По мнению И. В. Кругловой, современная педагогическая действительность характеризуется высоким темпом изменений, усложнением содержания профессиональной роли педагога, требований к его деятельности и личности. Поэтому молодой педагог должен быть способен гибко реагировать на изменение образовательной ситуации, учитывать специфику существующих педагогических систем, быстро адаптироваться к новым условиям профессиональной деятельности, чтобы успешно реализовывать свой профессиональный и личностный потенциал. На современном этапе можно выделить ряд проблем в функционировании системы дошкольного образования, связанные напрямую со страхом молодых педагогов не освоиться в профессии. Также любой педагог, начинающий свой профессиональный путь в педагогике, сталкивается с проблемами из-за отсутствия необходимого опыта. Оказавшись в условиях практической деятельности, молодые педагоги теряются, разочаровываются в педагогической деятельности и зачастую просто переходят в другие сферы деятельности.

Для решения данной проблемы применима технология наставничества. Наставничество – это технология, с помощью которой наставник передает наставляемому специалисту опыт, знания, формирует у него навыки, компетенции и ценности. Как правило, молодого педагога прикрепляют к более опытному педагогу и тот непосредственно в ходе деятельности делится с ним тонкостями педагогической деятельности, или молодой педагог самостоятельно обращается за помощью к тому или иному педагогу по конкретному вопросу.

В Методическом инструментарии государственной гражданской службе Министерство труда и социальной защиты РФ трактует термин «наставничество» как кадровую технологию, обеспечивающую посредством планомерной работы передачу знаний, навыков и установок от более опытного сотрудника – менее опытному.

В научной литературе проблему наставничества, в том числе в дошкольной организации рассматривают К. Ю. Белая, А. Дудина, Д. А. Игнатьева и др.

Наставничество рассматривается учеными и педагогами-практиками как способ передачи навыков и знаний от опытного педагога-наставника к молодому специалисту [5, с. 42].

М. А. Червонный понимает наставничество как педагогический процесс сопровождения в области теории и методики обучения предмету, то есть молодого специалиста сопровождает наставник, назначаемый к обучаемому административно.

С. Б. Миронова, Н. Л. Зарубина отмечают, что наставничество выступает как необходимый социально-педагогический компонент развития и сохранения традиционных социокультурных основ функционирования дошкольной образовательной организации. При организации системы наставничества важен целостный подход, ведь педагогический труд многообразен. Прежде всего, нужно понимать ценность наставничества: это фактически инвестиции в развитие ДОО, организации нужен компетентный специалист, который как можно раньше адаптируется к образовательному пространству в ДОО.

В самой идее наставничества, безусловно, нет ничего нового. Еще древний мыслитель Платон говорил о важности наставничества в процессе постижения мира. Данное явление является предметом многих научных исследований. В психологии и педагогике это понятие трактуется как элемент системы непрерывного образования и процесс личностного и профессионального самоопре-

деления и саморазвития педагогов. В социологии изучаемые явления рассматриваются в рамках таких теорий, как разделение труда и социальная коммуникация. В менеджменте авторы обращаются к этому вопросу в контексте управления персоналом.

Наставник выступает как эталон для молодого специалиста. При этом следует учесть, что наставничество – это системное явление, то есть оно характеризуется совокупностью отношений между отдельными его элементами.

Любой человек, только начинающий работу в педагогике, сталкивается с проблемами в своей деятельности. Это очевидный факт, который признается всеми исследователями и практическими работниками. Педагогический труд слишком сложен для того, чтобы молодой специалист, пришедший работать в ДОО, мог сразу стать здесь успешным профессионалом, который справляется со всеми вызовами. Даже хороший уровень теоретической подготовки, который тоже далеко не всегда осуществим, не даст гарантий, что молодой педагог сможет применить все свои знания. Трудности могут возникать на каждом шагу.

По результатам исследования Санкт-Петербургской академии постдипломного педагогического образования только часть начинающих педагогов успешно адаптируется к профессии педагога дошкольного образования. По каждому из вопросов анкетирования была сформирована отдельная статистика: 57% испытывают психологические трудности в общении с детьми; 32% педагогов сталкиваются со сложностями в общении с родителями; у 23% недостаточно знаний о технологиях работы с детьми дошкольного возраста; 98% испытывают затруднения в организации образовательного процесса [1].

В связи с этим, методическая работа в рамках наставничества является целостной системой, призванной обеспечивать профессиональное становление и развитие педагогов, дать возможность следить за их адаптацией. Она значима, поскольку не только контролирует профессиональное становление молодого педагога, но и содействует развитию образования в дошкольной организации в целом ввиду того, что современная система методической работы в дошкольной организации ориентирована на стратегическую цель обеспечения нового, более высокого уровня качества образования.

Система наставничества полезна и опытным педагогам: молодые воспитатели часто приходят с новыми взглядами на развитие и воспитание детей, а участие в системе наставничества помогает профессиональному педагогу продолжать повышать свою компетентность. Таким образом, опытный и начинающий педагог обучаются совместно, совершенствуют и обновляют свои знания. Кроме того, система наставничества помогает опытным педагогам согласовать свои методические позиции.

По мнению современных отечественных исследователей (С. Г. Вершловского, С. А. Батышева, М. И. Махмутова), наставник – это человек, обладающий опытом, готовый делиться своими знаниями с менее опытными людьми в обстановке взаимного доверия, поднимая дух ученика, делясь с ним своим энтузиазмом, посредством своих действий и своей работы помогая другим людям реализовывать свой потенциал. Наставник в современной системе образования – это носитель методической культуры, тьютор профессионального развития и психологическая опора. Его задача – не транслировать готовые рецепты, а научить наставляемого рефлексировать, анализировать свои ошибки и выстраивать индивидуальную траекторию роста.

Наставническая деятельность имеет такие цели:

- более комфортный процесс адаптации молодых педагогов в педагогическом коллективе;
- содействие карьерному росту, профессиональному развитию начинающих педагогов;
- оценку деятельности молодых педагогов во время адаптационного периода их профессиональной деятельности.

Педагогическое наставничество, осуществляемое в рамках методической работы в дошкольной образовательной организации, предусматривает не только передачу опыта, но и развитие у молодых педагогов творчества и самостоятельности. Кроме того, в процессе общения с опытным коллегой начинающий педагог не только перенимает опыт, образцы, приемы труда, но и вырабатывает собственный стиль деятельности.

Создавая и внедряя программы наставничества, дошкольная организация имеет ряд преимуществ. Однако, многие ДОО рассматривают систему наставничества лишь как инструмент адаптации новых сотрудников. Эта проблема связана, в первую очередь, с отсутствием достаточной информации о новых подходах к организации наставничества в современных организациях.

Существует несколько моделей наставничества. Самой распространенной является традиционная модель. Она наиболее логична: за каждым начинающим молодым специалистом закреплен

свой наставник, оказывающий помощь в профессиональном развитии специалиста. Как правило, на должность наставника в традиционной модели попадает действительно опытный педагог, имеющих достаточный стаж работы и квалификационную категорию, и не вызывающие нареканий со стороны руководства. В центре внимания здесь именно профессиональный уровень начинающего педагога, который учится у своего наставника тем и иным умениям и навыкам, которые полезны в его повседневной деятельности. Таким образом, основное различие здесь в опыте: опытный педагог оказывает поддержку тому, кто не имеет подобного опыта работы. Ожидается, что под руководством наставника молодой педагог легче и быстрее пройдет процесс профессиональной адаптации.

В некоторых случаях специалист не обладает какими-либо важными компетенциями, справляясь со своей работой в организации в целом. В таком случае необходима не традиционная, а партнерская модель наставничества, при которой педагоги могут иметь один и тот же стаж. Но один обладает некоторыми навыками, в то время как другой педагог ими не обладает. Наставник здесь помогает в конкретной предметной области и следит за тем, чтобы коллега улучшал свою работу.

Иногда в организации не проводится деление на пары молодых и опытных специалистов. Вместо этого создается модель группового наставничества, или «кругов наставничества». Опытные педагоги здесь оказываются группой, которая согласованно проводит работу по профессиональной адаптации начинающих специалистов. Для этого они могут обсуждать между собой проблемы, которые возникают у молодых специалистов, совместно готовят средства решения этих проблем, например, организуя беседы с молодым педагогом или рекомендуя ему научную и методическую литературу.

Наконец, иногда может быть организовано так называемое реверсивное наставничество. При этом не опытный специалист оказывает поддержку начинающему педагогу, а более молодой специалист помогает опытному коллеге в освоении нового опыта.

Виртуальное наставничество – еще одна модель, она состоит в том, что общение происходит посредством современных технологий. Преимущество такой модели в том, что она позволяет выйти за рамки только одной организации, кроме того, такая модель может включать в себя сразу несколько наставников.

Обобщая полученные данные, можно сказать, что современная система образования прошла путь от единственной «классической» модели наставничества к комбинации моделей, которые можно комбинировать. Наиболее эффективным признаётся гибридный подход: в зависимости от этапа профессионального развития педагога, его запроса и ресурсов организации выбирается или смешивается несколько моделей. Ключевой вывод для практики – не пытаться насаждать одну модель на все случаи, а создавать в образовательной организации методическую копилку моделей и обучать наставников работе с каждой из них.

Технология работы с молодыми педагогами, предполагающая формирование профессиональной компетентности молодого специалиста, содержит следующие этапы и направления работы (таблица 1) [6, с. 102].

Таблица 1

Технология работы с молодыми педагогами

<i>Подготовительный этап</i>	<i>Этап обучения</i>	<i>Диагностический этап</i>	<i>Аналитический – обобщающий этап</i>
Выявление уровня теоретической подготовленности и профессионального мастерства молодых специалистов.	Овладение практическими навыками организационно-воспитательного процесса, внедрения научных достижений, осознание необходимости постоянного самосовершенствования, формирование индивидуального творческого стиля работы.	Выявление уровня профессиональных навыков и теоретических знаний.	Составление информационных материалов, принятие управленческих решений.

Процесс наставничества – это общение. Молодой специалист выступает здесь не как объект указаний, а как полноценный партнер по общению, как часть системы. Деятельность наставника, как опытного педагога, связана со слушанием, задаванием вопросов и раскрытием перспектив,

а не с приказом и ограничением. В результате должен получиться специалист, который не просто научится некоторым профессиональным техникам, но и воспримет ценности организации, раскроет свои способности и обучится у наставника стратегиям коммуникации.

Как и любая технология, наставничество включает в себя определенные методы. Можно выделить следующие основные методы работы наставника с молодым специалистом:

- беседы по конкретным разделам педагогики, существующим программам развития, обучения и воспитания детей дошкольного возраста, методикам организации и проведения различных видов работы с детьми группы, где работает молодой педагог;

- обмен мнениями о новых достижениях психолого-педагогической науки, педагогической практике, современных педагогических технологиях, инновациях;

- совместное моделирование системы занятий и режимных моментов;

- консультации по организации учебного процесса в ДОО;

- методическая помощь по использованию дидактического материала для занятий;

- взаимное посещение занятий, режимных моментов с последующим их детальным разбором;

- обсуждение современной педагогической литературы, достижений других педагогов;

- вовлечение начинающего педагога в методическую и социальную работу.

Следовательно, методы работы наставника должны быть вариативными и соответствовать этапу профессионального развития наставляемого. От пассивных методов (показ, инструктаж) на начальном этапе необходимо переходить к активным и интерактивным (анализ кейсов, взаимонаблюдение, рефлексивные практики) и обязательно дополнять их методами эмоциональной поддержки – только такое сочетание обеспечивает устойчивый профессиональный рост молодого педагога.

В некоторых детских садах РФ функционирует «Школа молодого специалиста», или «Школа молодого педагога», которая способствует росту педагогического мастерства юных воспитателей, где за каждым закреплён наставник. В содержание занятий «Школы молодого педагога» включены теоретические и практические аспекты образовательной деятельности ДОО, предлагается моделирование педагогических ситуаций, семинары, лекции, беседы, анкетирование, совместные культурные мероприятия, отчеты педагогов по результатам самообразования [1].

Задачи «Школы молодых специалистов»:

- 1) достижение максимальной самоотдачи от каждого воспитателя для совершенствования воспитательной работы в соответствии с уровнем современных требований дошкольного образования;

- 2) быстрая адаптация молодых педагогов;

- 3) обучение навыкам и умениям, способствующим переходу педагога на новый уровень профессионального мастерства;

- 4) организация оперативного изучения научных достижений.

Молодой педагог должен быть ориентирован на использование современных методов и приемов работы с детьми, на постоянное пополнение своих знаний, постижение секретов воспитания [1, с. 81], чему могут способствовать вышеперечисленные формы совместной деятельности начинающего педагога и наставника.

Так же стоит уделять внимание профессиональным неудачам на этапе вхождения в профессию, так как они способствуют потере мотивации и интереса к профессии у молодого педагога. Молодые специалисты боятся критики со стороны руководства ДОО, боятся что-то сделать не так. Поэтому так важно поддержать молодого специалиста, внушить ему веру в себя.

Чтобы молодой специалист не бросил работу, не прекратил свой профессиональный рост, не ограничился выполнением только небольшого формального круга обязанностей, надо показать его профессиональные возможности, помочь увидеть свои сильные стороны и точки роста [1].

Так, реализация этой цели предполагает:

- углубление и развитие мировоззрения молодого педагога;

- осознание своей миссии как педагога;

- формирование навыков переноса теоретических знаний в практическую плоскость.

В современном обществе профессиональное развитие является одним из ключевых аспектов карьерного роста. Это особенно важно для воспитателей, которые играют важную роль в развитии детей. Внедрение технологии наставничества в процесс профессионального развития воспитателей может значительно повысить качество образования. В качестве условия успешного профессионального развития будущих педагогов мы можем назвать: разработку и реализацию личных планов про-

фессионального развития педагогов в организациях дошкольного образования; внедрение технологий профессионального развития молодых педагогов на основе методического руководства; создание хорошей психологической атмосферы для творческого партнерства в коллективе.

Проведённый анализ позволяет утверждать, что институт наставничества является не просто вспомогательным механизмом адаптации молодых специалистов, а системообразующим ресурсом непрерывного профессионального развития педагогических кадров. В ходе исследования установлено, что эффективно выстроенная модель наставничества способствует не только трансляции практического опыта и методических компетенций, но и формированию профессиональной идентичности, развитию рефлексивных навыков и профилактике эмоционального выгорания у педагогов.

Ключевыми условиями реализации данного ресурса выступают: добровольность участия, персонализированный подход, организационно-методическое сопровождение наставников и регулярная обратная связь. При этом наставничество приносит двусторонний эффект: профессионально растёт не только наставляемый, но и сам наставник, актуализируя собственные знания, осваивая новые практики и повышая свою управленческую и коммуникативную культуру.

Таким образом, целенаправленное развитие института наставничества в системе образования позволяет перейти от формального закрепления молодых педагогов к построению траектории их устойчивого профессионального становления. Для усиления этого ресурса целесообразно нормативное закрепление статуса наставника, создание программ его подготовки и системы морального и материального стимулирования. Внедрение данных рекомендаций обеспечит повышение качества педагогической деятельности и снижение текучести кадров в образовательных организациях.

Список литературы:

1. Задворная, М. С. Сопровождение наставниками молодых педагогов дошкольной образовательной организации на этапе вхождения в профессию / М. С. Задворная, С. Р. Милонова // Санкт-Петербургский образовательный вестник. – 2018. – № 2. – С. 151-156. – Текст : непосредственный.
2. Постановление Администрации г. Сургута от 1 марта 2024 г. № 854 «Об установлении системы оплаты труда работников муниципальных образовательных учреждений города Сургута». – URL : <https://docs.yandex.ru/docs/> (дата обращения: 08.05.2026). – Текст : электронный.
3. Приказ Минтруда России от 18.10.2013 № 544н (ред. от 05.08.2016) «Об утверждении профессионального стандарта «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)» (Зарегистрировано в Минюсте России 06.12.2013 № 30550). – URL : <https://normativ.kontur.ru/document> (дата обращения: 08.05.2026). – Текст : электронный.
4. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации». – Москва : Издательство «Омега-Л», 2013. – 134 с. – Текст : непосредственный.
5. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования (приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 17 декабря 2013 г. № 1155 с изм., внесенными приказами Министерства просвещения Российской Федерации от 21.01.2019 г. № 31 (зарегистрирован Министерством юстиции Российской Федерации 13 февраля 2019 года, регистрационный № 53776).
6. Фролова, Н.В. Управление и инновационная деятельность в дошкольном образовательном учреждении / Н. В. Фролова // Материалы научно-практических конференций преподавателей, аспирантов, магистрантов, студентов ; [сост. и отв. ред.: О. И. Бадулина]. – Москва : Экон-Информ, 2022. – С. 41-44. – Текст : непосредственный.

РАЗДЕЛ 4. АКТУАЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ ТЕОРИИ И ПРАКТИКИ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА

***Акатова Мария Ивановна,**
студентка 3-го курса
факультета теоретической и прикладной филологии
ИФИЯМ ИГУ,
педагогическое образование с двумя профилями подготовки:
русский язык (родной/неродной) и литература.
г. Иркутск
masha.akatova@list.ru,*

***Калюжная Кира Эдуардовна,**
студентка 3-го курса
факультета теоретической и прикладной филологии
ИФИЯМ ИГУ,
педагогическое образование с двумя профилями подготовки:
русский язык (родной/неродной) и литература.
г. Иркутск
koshainkira@gmail.com*

*Научный руководитель:
Никитина Елена Александровна,
кандидат педагогических наук,
доцент кафедры педагогики ПИ ИГУ,
доцент кафедры регионоведения
АТР ИФИЯМ ИГУ,
г. Иркутск*

К вопросу о формировании мотивации подростков к командной работе

Аннотация. В статье рассматривается трудность создания заинтересованности подростков в коллективном взаимодействии в рамках актуального образования. Анализируются основные психолого-педагогические факторы, влияющие на развитие мотивационной сферы подростков. Предлагаются методы и приёмы повышения интереса к коллективному взаимодействию. Обосновывается необходимость системного подхода к построению коллективной деятельности.

Ключевые слова: готовность к командной работе, подростки, экспериментальная программа, рефлексивные сессии, субъектная позиция участника, мотивация.

Современные требования к планируемым итогам обучения всё чаще акцентируют внимание на формировании у обучающихся навыков, среди которых – способность эффективно работать в команде. Подростковый возраст, отличающийся интенсивным становлением самооценки, нуждой в общественном одобрении и тягой к независимости, является наиболее благоприятным этапом для планомерного взращивания побуждения к коллективным формам деятельности. Однако на практике педагоги и психологи сталкиваются с серьёзными трудностями при вовлечении подростков в командную работу, что обусловлено как возрастными особенностями, так и недостаточной разработанностью соответствующих методик.

Проблема исследования заключается в противоречии между объективной потребностью образовательной практики в эффективных методах формирования мотивации подростков к командной работе и фрагментарностью существующих теоретических и прикладных разработок в этой области. Цель данной статьи – выявить и обосновать психолого-педагогические условия, способствующие устойчивому формированию мотивации подростков к участию в командной деятельности.

Анализ психолого-педагогической литературы показывает, что мотивация как сложное структурное образование включает в себя совокупность потребностей, интересов, целей и ценностных ориентаций личности [1]. В работах Л.И. Божович и А.К. Марковой подчёркивается, что в подростковом возрасте происходит качественная перестройка мотивационной сферы: на смену внешним стимулам приходят внутренние, связанные с самоутверждением и самореализацией [1, с. 158]. А. К. Маркова также отмечает, что именно в этот период формируется устойчивая структура учебных мотивов [2, с. 87]. Применительно к командной работе это означает, что эффективная мотивация возможна лишь тогда, когда коллективная деятельность начинает удовлетворять актуальные личностные потребности подростка – в уважении, автономии, значимом социальном окружении.

Исследователи выделяют несколько типов мотивации командной работы: инструментальную (ориентация на результат и практическую пользу), коллективную (ценность самого процесса совместной деятельности) и избегательную (боязнь негативной оценки со стороны группы) [3, с. 48]. Для подросткового возраста наиболее характерна инструментальная мотивация, однако её недостаток – ситуативность и неустойчивость. Задача педагога – постепенно трансформировать внешние мотивы во внутренние, способствуя принятию подростком ценностей кооперации и взаимопомощи.

В основе предлагаемого подхода нужно исходить из двух идей. Первая: человек меняется не только через объяснения, а через реальные действия, за которые сам отвечает. Вторая: он не объект воспитания, человек сам выбирает цели и способы. Отсюда простой вывод. Бессмысленно «формировать мотивацию» подростка в пустоте. Нужна реальная командная работа, которая имеет для него смысл прямо сейчас. Для этого нужны как минимум 4 условия: каждый член команды – не статист, а лицо, принимающее решения; каждый хотя бы раз оказывается в ситуации успеха; группа учится обсуждать свои же совместные действия – без самообмана; соревнование и помощь существуют одновременно и не мешают друг другу.

Диагностический этап исследования включал в себя методики, которые были направлены на то, чтобы изучить готовность подростков к командной работе. Выборку составили 84 учащихся 7-8 классов в возрасте 13-14 лет. Использовались такие инструменты, как анкета «Мотивы участия в групповой работе», проективная методика «Моя идеальная команда» и включённое наблюдение за стихийными формами кооперации. Результаты показали, что большинство опрошенных (62%) ориентированы на внешние ситуативные стимулы. Главные из них – оценка учителя и давление сверстников. Не очень значительная часть подростков (18%) проявили интерес не к результату, а к самому процессу совместного решения задач. Более 70% подростков согласны работать в команде, но только при одном условии: чтобы их личный вклад заметили и оценили адекватно.

Основой формирующего этапа стала проектная методика, реализованная в рамках внеурочной деятельности. Для экспериментальной группы (n=42) подготовили отдельную программу. Программа строилась на игровых форматах с распределением ролей, коллективных творческих делах (с правом выбора направления для каждой группы) и рефлексивных сессиях – с обсуждением личного и чужого вклада. В контрольной группе (n=42) командная деятельность организовывалась иначе – без специального акцента на мотивационном компоненте.

В экспериментальной группе зафиксирована значимая положительная динамика. К концу программы доля подростков с устойчивой внутренней мотивацией к командной работе увеличилась с 17% до 54%. 28 из 30 учащихся с исходно низкой мотивацией отметили: работать вместе с другими стало интереснее, когда они ощутили значимость для общего дела. Этот результат особенно показателен. В контрольной группе значимых изменений не произошло. Значимее содержания задачи оказались два момента: характер отношений между участниками и возможность для каждого проявить собственную уникальность в общем деле.

Джонсон и Джонсон (2009) [4], а также Славин [5] показали эффективность структурированного позитивного взаимозависимого обучения. Полученные результаты соотносятся с этими данными. Вместе с тем, выявлена специфическая особенность: для российских подростков большую значимость имеет не только взаимозависимость, но и признание их автономии. Возможность «примерять» разные роли стимулирует интерес. А чрезмерно жёсткое распределение функций, наоборот, воспринимается негативно.

В ходе работы были обнаружены некоторые трудности. Во-первых, успех зависит от готовности педагога постоянно рефлексировать о собственных действиях. Во-вторых, комфортный размер команды связан с индивидуальными особенностями: интроверты предпочитают малые группы (3-4 человека), экстраверты активнее в коллективах (до 7-8 участников) [3, с. 52].

В перспективе предстоит решить несколько задач. Нужна четкая система уровней, по которой можно оценивать готовность подростков к командной работе. Также требуется выяснить, насколько устойчивы сформированные мотивационные установки во времени. Плюс планируется адаптировать имеющиеся методики для замкнутых и стеснительных ребят. Результаты работы могут быть полезны учителям, педагогам-психологам и организаторам внеурочной деятельности.

Список литературы:

1. Божович, Л. И. Личность и её формирование в детском возрасте / Л. И. Божович. – Санкт-Петербург : Питер, 2008. – 398 с.
2. Маркова, А. К. Формирование мотивации учения в школьном возрасте / А. К. Маркова. – Москва : Просвещение, 2016. – 192 с.
3. Пономарев, А.Б. Психология подростковой группы: динамика и условия развития / А. Б. Пономарев, Е. В. Смирнов // Вопросы психологии. – 2020. – № 4. – С. 45-57.
4. Johnson, D. W. An Educational Psychology Success Story: Social Interdependence Theory and Cooperative Learning / D. W. Johnson, R. T. Johnson // Educational Researcher. – 2009. – Vol. 38, № 5. – P. 365-379.
5. Slavin, R. E. Cooperative Learning in Schools / R. E. Slavin // International Encyclopedia of the Social and Behavioral Sciences. – 2014. – P. 881-886.

Профилактика эмоционального выгорания родителей обучающегося с ОВЗ как фактор успешности обучения

Аннотация. В статье рассматривается проблема эмоционального выгорания родителей, воспитывающих детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ), как один из ключевых факторов, определяющих успешность образовательного процесса. Анализируются двусторонние детерминанты влияния психоэмоционального состояния родителей на учебную мотивацию, когнитивное развитие и социализацию ребенка. Особое внимание уделяется практическим аспектам организации психолого-педагогической профилактики выгорания в условиях образовательного учреждения. Предложена модель комплексного сопровождения семьи, включающая диагностический, просветительский и коррекционно-развивающий модули.

Ключевые слова: эмоциональное выгорание, ограниченные возможности здоровья, детско-родительские отношения, психолого-педагогическое сопровождение, успешность обучения, профилактика стресса.

Современная образовательная парадигма в отношении детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) базируется на принципах гуманизации и инклюзии, предполагающих не просто механическое включение ребенка в среду нормотипичных сверстников, но создание комплексной системы поддержки, неотъемлемым компонентом которой является семья. Родитель, воспитывающий ребенка с ОВЗ, хронически находится в ситуации пролонгированного стресса, что с высокой долей вероятности приводит к состоянию, определяемому в психологической науке как синдром эмоционального выгорания [3]. По данным современных исследований, более 70 % родителей детей с ОВЗ испытывают симптомы хронического стресса и выгорания, что напрямую коррелирует с качеством выполнения ими родительских функций и, как следствие, с академической динамикой ребенка [9]. Целью данной статьи является обоснование необходимости системной профилактики эмоционального выгорания родителей как базового условия успешности обучения детей с ОВЗ, а также представление практического инструментария работы педагога-психолога в данном направлении.

Феномен эмоционального выгорания традиционно рассматривался в контексте профессиональной деятельности специалистов помогающих профессий. Однако в последние десятилетия исследователи (В. В. Бойко, Н. Е. Водопьянова, В. В. Ткачева) убедительно доказывают, что родительство, особенно сопряженное с уходом за ребенком с нарушениями развития, обладает всеми характеристиками, детерминирующими выгорание [3]. К. Маслач определяла выгорание как синдром физического и эмоционального истощения, включающий утрату позитивных чувств, развитие негативной самооценки и потерю интереса к окружающей действительности [3]. В. В. Бойко описывал этот механизм как выработанный личностью психологический защитный механизм в форме полного или частичного исключения эмоций в ответ на психотравмирующие воздействия [3].

Специфика выгорания родителей детей с ОВЗ детерминирована рядом уникальных факторов. Во-первых, это перманентный характер стресса: в отличие от острого стресса, который может быть компенсирован, стресс родителя «особого» ребенка не имеет временных границ. Во-вторых, наблюдается сочетание физической усталости от круглосуточного ухода и психического истощения от необходимости постоянной мобилизации для решения реабилитационных и образовательных задач. В-третьих, родители часто испытывают комплекс социальной изоляции, подкрепляемый стигматизацией или непониманием со стороны окружающих [1].

Симптоматика выгорания включает психосоматический (нарушения сна, обострение хронических заболеваний, головные боли), эмоциональный (апатия, раздражительность, чувство вины, тревога) и поведенческий (избегание социальных контактов, снижение родительской компетентности, импульсивность) уровни. Особую опасность представляет деперсонализационный аспект, когда родитель, истощив эмпатические ресурсы, начинает неосознанно дистанцироваться от ребенка, механически выполняя функции ухода, но лишая взаимодействие эмоциональной теплоты, столь необходимой для развития ребенка с ОВЗ [5].

Связь между психоэмоциональным состоянием родителя и академической успешностью ребенка с ОВЗ является двунаправленной и опосредована несколькими механизмами.

Мотивационно-деятельностный компонент. Эмоционально истощенный родитель обладает сниженной способностью к поддержанию учебной мотивации ребенка. Выполнение домашних заданий, регулярное посещение коррекционных занятий, взаимодействие со специалистами требуют от родителя мобилизации волевых усилий, которая становится невозможной при истощении психофизиологических ресурсов. В состоянии выгорания родитель либо предъявляет завышенные требования, провоцируя у ребенка «выученную беспомощность», либо, напротив, устранивается от образовательного процесса, демонстрируя гипоопеку. В обоих случаях страдает формирование познавательной активности ребенка [5].

Эмоционально-коммуникативный компонент. Ребенок с ОВЗ, особенно с интеллектуальной недостаточностью или расстройствами аутистического спектра, обладает высокой сензитивностью к эмоциональному фону в семье. Материнская депрессия и отстраненность негативно влияют на формирование базового доверия к миру и учебную самооценку. Исследования показывают, что у детей из семей, где родители прошли программы психологической поддержки, наблюдается более высокая адаптивность в образовательной среде и лучшая динамика в развитии коммуникативных навыков [9].

Эмоциональное выгорание родителей напрямую снижает комплаентность – готовность следовать рекомендациям специалистов (психолога, дефектолога, логопеда). Родители в состоянии эмоционального дефицита склонны пропускать консультации, не выполнять рекомендации, проявлять недоверие к педагогам, вплоть до агрессивных реакций. Следовательно, профилактика выгорания становится не просто гуманитарной задачей, а важным дидактическим условием, обеспечивающим единство и непрерывность коррекционно-развивающего процесса [7].

Эффективная профилактическая работа в школе невозможна без своевременного выявления групп риска. Педагог-психолог должен владеть валидным инструментарием, позволяющим оценить степень выраженности синдрома. В практической деятельности хорошо зарекомендовали себя следующие методики:

1. Методика диагностики уровня эмоционального выгорания В. В. Бойко, которая позволяет оценить фазу напряжения, резистенции и истощения, диагностируя такие симптомы, как «загнанность в клетку», тревога, эмоциональная отстраненность.

2. Опросник «Родительское выгорание» (адаптация И. Н. Ефимовой), фокусирующийся именно на аспектах детско-родительского взаимодействия.

3. Шкала оценки уровня реактивной и личностной тревожности Ч. Д. Спилбергера (в адаптации Ю. Л. Ханина), позволяющая дифференцировать временное состояние от устойчивой личностной черты.

4. Проективные рисуночные методики (например: «Ваша жизненная энергия», «Дерево опоры»), которые могут использоваться как в диагностических, так и в психотерапевтических целях на родительских группах, позволяя обойти защитные барьеры и рационализацию [9].

Важно подчеркнуть, что диагностика должна носить скрининговый, а не «карательный» характер. Родители не должны чувствовать себя объектом проверки. Напротив, получение результатов должно сопровождаться индивидуальной консультацией с акцентом на поддержку и нормализацию их состояния.

Опираясь на собственный практический опыт, мы выделяем три основных модуля профилактики эмоционального выгорания родителей в условиях школы для детей с ОВЗ.

Модуль 1. Информационно-просветительский

Данный модуль направлен на дестигматизацию психологических проблем и повышение психологической грамотности родителей. В рамках работы школы нами был разработан и внедрен информационный буклет «Эмоциональное выгорание: диагностика и рекомендации», основанный на материалах Центра «Коррекция и развитие» [1]. Ключевая идея, транслируемая родителям: выгорание – это не признак «плохой матери», а закономерная реакция психики на сверхнагрузку. Помимо буклетов, используются тематические стенды, короткие видео-лекции в родительских чатах и выступления на собраниях.

Модуль 2. Психоэмоциональный (обучение навыкам саморегуляции)

Этот модуль реализуется в формате «Родительского клуба» или тренинговых встреч. Занятия направлены на освоение конкретных техник снятия острого стресса и восстановления ресурсов. Хорошо зарекомендовали себя следующие упражнения:

✓ «Квадратное дыхание» (вдох – 4 секунды, задержка – 4, выдох – 4, задержка – 4. Простота техники позволяет использовать ее в любой ситуации, в том числе непосредственно в школе перед сложным разговором с педагогом.

✓ Нервно-мышечная релаксация («Лимон» и аналоги). Упражнения, основанные на принципе контраста напряжения и расслабления, позволяют быстро снять мышечные зажимы, связанные с хроническим стрессом [9].

✓ Визуализация ресурсного состояния. На мастер-классах родителям предлагается создать образ «Безопасного места» или «Дерева опоры», где корни – это внутренние и внешние ресурсы, ствол – убеждения, а крона – мечты и цели. Подобные упражнения возвращают родителям ощущение субъектности и перспективы.

Модуль 3. Коммуникативно-ролевой

Значительная часть напряжения родителей связана с ролевой перегрузкой и нарушением личных границ. Они испытывают чувство вины, делегируя уход за ребенком другим членам семьи, или не могут обратиться за помощью. Коммуникативный тренинг включает отработку навыков асертивного поведения: умение говорить «нет», экологично выражать свои потребности партнеру («Мне нужно полчаса тишины и покоя») и педагогам, запрашивать помощь у социального окружения, не опасаясь осуждения [1]. Ролевые игры, моделирующие взаимодействие с «капризничаящим» ребенком или критикующими родственниками, помогают родителям расширить поведенческий репертуар и выйти из замкнутого круга реактивного реагирования.

Завершающим этапом модели является мониторинг динамики состояния через 2-3 месяца после проведения цикла занятий. Практика показывает, что у родителей, прошедших программу, отмечается не только субъективное улучшение самочувствия, но и объективное повышение посещаемости ими консультаций, более ровный фон настроения и снижение конфликтности в общении со специалистами школы.

Эмоциональное выгорание родителей детей с ОВЗ является мощным ингибитором (замедлителем) коррекционно-образовательного процесса. Профилактика этого явления не может рассматриваться как факультативная или второстепенная задача школьного психолога. Она входит в структуру создания специальных образовательных условий, поскольку эмоционально сохранивший и ресурсный родитель является главным союзником педагога в достижении планируемых результатов обучения. Опыт работы показывает, что системное применение диагностических, просветительских и тренинговых методов позволяет не только снизить уровень дистресса в семье, но и существенно повысить эффективность индивидуальной образовательной траектории ребенка. Восстановление родителя – это вклад в успешное будущее ребенка.

Список литературы:

1. Кондрашина, А. А. Эмоциональное выгорание родителей, воспитывающих детей с ограниченными возможностями здоровья: диагностика и рекомендации [Электронный ресурс] / А. А. Кондрашина ; ГАУ АО «Научно-практический центр реабилитации детей «Коррекция и развитие». – 2025. – URL : <https://xn--30-6kscipkia1eya.xn--p1ai/index.php/novosti/2148-otdelenie-kompleksnoj-dagnostiki-predstavilo-novyj-informatsionnyj-buklet-dlya-roditelej-emotsionalnoe-vygoranie-roditelej-vospityvayushchikh-detej-s-ogranichennymi-vozmozhnostyami-zdorovya-dagnostika-i-rekomendatsii> (дата обращения: 06.05.2026).
2. Гурьянова, С. А. Профилактика эмоционального выгорания у родителей, воспитывающих детей с ОВЗ / С. А. Гурьянова // Молодой ученый. – 2024. – № 48(547). – С. 155-158.
3. Денисова, О.А. Педагогическая работа по профилактике эмоционального выгорания родителей обучающихся с ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью / О. А. Денисова, Л. М. Кобрин, О. Л. Леханова, О.А. Кожевникова // Вестник Ленинградского государственного университета им. А. С. Пушкина. – 2024. – № 209. – С. 89-100.
4. Емельяненко, А. В. Особенности эмоционального выгорания у родителей, воспитывающих детей с ограниченными возможностями здоровья / А. В. Емельяненко, А. А. Нестерова // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. – 2017. – Т. 23, № 3. – С. 59-63.
5. Сорокоумова, С. Н. Психологическое сопровождение семьи ребенка с ограниченными возможностями здоровья / С.Н. Сорокоумова, Е. В. Исаева // Известия Самарского научного центра Российской академии наук. – 2015. – Т. 17, № 1. – С. 384-388.
6. Ткачева, В. В. Технологии психологической помощи семьям детей с ограниченными возможностями здоровья : учебник / В. В. Ткачева. – 2-е изд., перераб. и доп. – М. : ИНФРА-М, 2021. – 281 с.
7. Фомина, Л. К. Понятие и факторы эмоционального выгорания родителей детей с ОВЗ / Л. К. Фомина // Молодой ученый. – 2020. – № 4(294). – С. 272-274.
8. Эмоциональное выгорание родителей детей с ОВЗ : методические рекомендации / сост. М. П. Медведева ; СРЦН «Малютка». – Иркутск, 2025. – URL : <https://malyutka38.ru/index.php/novosti/emotsionalnoe-vygoranie-roditelej-detej-s-ovz> (дата обращения: 06.05.2026).
9. Александрова, А. С. Родительская опора: как сохранять силы и верить в ребенка / А. С. Александрова // Академия педагогических проектов Российской Федерации. – 2025. – URL : <https://xn--d1abbusciv.xn--p1ai/edu-11-2025-pb-200612/> (дата обращения: 06.05.2026).

Баракина Татьяна Вячеславовна,
кандидат педагогических наук, доцент,
директор БУ ОО ДО «Региональный центр
выявления, поддержки и развития способностей и
талантов у детей и молодежи «Сириус 55»,
г. Омск,
e-mail: barakina77@mail.ru

Использование конструктора Cuboro в коррекционном образовании

Аннотация. В статье рассматриваются возможности использования конструктора Cuboro в системе коррекционного образования. Анализируются психолого-педагогические основания применения данного инструмента, описываются направления коррекционной работы с различными категориями детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ), включая нарушение речи, задержку психического развития (ЗПР), расстройства аутистического спектра (РАС). Представлена поэтапная методика внедрения конструктора в коррекционно-образовательный процесс, приведены примеры практических упражнений и игр. Обосновывается эффективность Cuboro как средства развития высших психических функций, пространственного мышления, мелкой моторики и коммуникативных навыков у детей с особыми образовательными потребностями.

Ключевые слова. Cuboro, коррекционное образование, дети с ограниченными возможностями здоровья, пространственное мышление, развитие речи, конструирование, моделирование.

Современная система образования переживает этап существенных трансформаций, связанных с внедрением инклюзивных подходов и поиском эффективных методов работы с детьми, имеющими ограниченными возможностями здоровья. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования декларирует необходимость обеспечения равных возможностей для полноценного развития каждого ребенка независимо от его особенностей и возможностей здоровья. Это требует от педагогов постоянного обновления методического арсенала, поиска инновационных средств, способных учитывать специфические образовательные потребности различных категорий детей.

Особого внимания заслуживают технологии, которые органично сочетают в себе игровую и обучающую составляющие, поскольку именно игра является ведущим видом деятельности в дошкольном возрасте. Конструктор Cuboro представляет собой именно такой инструмент, обладающий значительным коррекционно-развивающим потенциалом. Следует отметить, что данный конструктор изначально, с момента его создания в 1976 году швейцарским инженером Маттиасом Эттером, был разработан специально для работы с детьми, имеющими ограниченными физические и умственные возможности. Таким образом, его применение в коррекционном образовании не является побочным эффектом, а представляет собой прямое назначение этого инструмента.

Cuboro представляет собой деревянный конструктор, изготавливаемый из экологически чистого высококачественного швейцарского бука. Основу набора составляют кубические элементы с гранью 5 см, которые дополняются стеклянными шариками диаметром, соответствующим внутренним каналам кубиков.

Уникальность конструктора заключается в особой архитектуре каждого элемента. В кубиках прорезаны отверстия различной конфигурации – прямые или изогнутые желоба (на поверхности) и туннели (внутри элемента). В базовых образовательных наборах присутствуют 12 различных типов кубиков, различающихся по комбинациям желобов и тоннелей. Это позволяет создавать сложные многоуровневые лабиринты для движения шарика, который под действием силы гравитации перемещается по построенной траектории.

Таким образом, базовый принцип работы с Cuboro заключается в создании непрерывного пути для движения шарика от стартовой точки до финиша. При этом конструктор позволяет решать задачи разного уровня сложности: от простых одноуровневых треков до сложных многоярусных конструкций с пересекающимися маршрутами.

Важной особенностью является еще и то, что Cuboro требует не только правильного подбора кубиков, но и их точной стыковки. Если кубики составлены неровно, шарик может остановиться или сойти с маршрута. Это предъявляет определенные требования к качеству сборки и, как следствие, способствует развитию точности движений и внимательности [2, 4].

Анализ педагогической практики позволяет выделить несколько ключевых направлений развивающего воздействия Cuboro, имеющих особое значение в коррекционной работе.

1. Развитие когнитивной сферы. Конструктор способствует активизации различных мыслительных операций. Для построения эффективного маршрута ребенку необходимо проанализировать имеющиеся кубики, сопоставить их особенности (наличие тех или иных желобов и тоннелей), синтезировать элементы в единую конструкцию, мысленно представить траекторию движения шарика, которая частично будет скрыта от глаз. Это требует задействования аналитических способностей, абстрактного и пространственного мышления.

2. Развитие речи. Игровая ситуация с Cuboro почти всегда предполагает коммуникацию: обсуждение замысла, согласование действий при коллективной постройке, описание маршрута, объяснение возникших трудностей. Для детей с речевыми нарушениями такая речевая практика является крайне значимой, поскольку она возникает естественно, в контексте значимой и увлекательной деятельности.

3. Развитие сенсомоторной сферы. Работа с мелкими деталями конструктора требует точности движений, развивает зрительно-моторную координацию. Кроме того, деревянные кубики обладают приятной тактильной фактурой, что позволяет использовать их для развития осязательного восприятия.

4. Формирование социальных навыков. Cuboro изначально ориентирован на коллективную работу. Большинство задач рассчитаны на командное решение, что создает естественную среду для отработки навыков сотрудничества, распределения ролей, оказания помощи партнеру.

Следует отметить, что конструирование с использованием Cuboro опирается на ряд фундаментальных психологических механизмов. Во-первых, это наглядно-действенное мышление, которое у детей с ОВЗ часто является ведущим и требует специальной поддержки для перехода на более высокие уровни. Во-вторых, это формирование перцептивных действий – способности к зрительному анализу и синтезу, различению пространственных признаков и отношений. В-третьих, это развитие регулирующей и планирующей функции речи, которая у детей с речевыми нарушениями и ЗПР оказывается недостаточно сформированной.

Особого внимания заслуживает развитие пространственного мышления, поскольку именно эта сфера наиболее часто страдает при различных вариантах дизонтогенеза. Дети с ОВЗ испытывают трудности при ориентировке в пространстве, понимании пространственных отношений, мысленном оперировании пространственными образами.

Cuboro предоставляет уникальные возможности для развития этих способностей. При построении лабиринта ребенок должен учитывать направление движения шарика (прямо, влево, вправо, вниз), представлять его траекторию на участках, скрытых внутри кубиков, согласовывать расположение элементов по вертикали и горизонтали. Это тренирует пространственное воображение и формирует навыки мысленного моделирования [3].

Особую значимость конструктор Cuboro приобретает в работе с детьми, имеющими общее недоразвитие речи (ОНР).

Cuboro позволяет органично связать речевое и когнитивное развитие. Ребенок не просто строит конструкцию, но учится описывать свои действия, планировать последовательность операций, обосновывать выбор тех или иных элементов. Это способствует развитию регулирующей и планирующей функции речи, что является важнейшим условием успешного школьного обучения.

При работе с детьми, имеющими общее недоразвитие речи, конструктор Cuboro используется для решения нескольких взаимосвязанных задач. Прежде всего, это развитие лексико-грамматических средств языка – в процессе обыгрывания конструкций дети усваивают предлоги (над, под, между, перед), пространственные наречия (справа, слева, сверху, снизу), учатся правильно согласовывать слова в предложении.

Кроме того, Cuboro эффективно применяется для развития связной речи. Ребенку предлагается рассказать о своем лабиринте: где начинается путь шарика, какие препятствия встречаются на его пути, где расположен финиш. Такие рассказы постепенно усложняются, требуя от ребенка не только описания, но и объяснения причин тех или иных конструктивных решений.

Особого внимания заслуживают упражнения, направленные на формирование планирующей функции речи. Ребенку предлагается сначала проговорить последовательность действий, а затем реализовать ее на практике. Это помогает преодолеть характерную для многих детей с речевыми нарушениями импульсивность и непоследовательность действий.

Дети с задержкой психического развития (ЗПР) составляют значительную часть контингента коррекционных образовательных учреждений. Основные трудности, с которыми они сталкиваются в конструктивной деятельности, связаны с неспособностью проанализировать предложенную конструкцию, выделить ее элементы, представить их пространственное соотношение и соединить их в единое целое.

Работа с Cubogo для этой категории детей имеет свою специфику. На начальном этапе преобладают индивидуальные занятия, позволяющие учесть темп и особенности усвоения материала каждым ребенком. Основное внимание уделяется развитию аналитических способностей: сравнению кубиков, классификации по наличию тех или иных признаков, поиску сходств и различий.

Важным направлением является развитие произвольной памяти и внимания. Используются такие игры, как «Что изменилось?» (педагог меняет местами два кубика в уже построенной конструкции), «Запомни и повтори» (ребенку демонстрируется схема на короткое время, а затем он должен воспроизвести ее по памяти), «Найди ошибку» (педагог намеренно допускает ошибку в построении, ребенок должен ее обнаружить и исправить).

Дети с расстройствами аутистического спектра (РАС) представляют особую категорию в коррекционной педагогике. Их характерной особенностью являются трудности в социальном взаимодействии и коммуникации при возможной сохранности или даже высоком уровне развития интеллекта в отдельных сферах.

Cubogo имеет ряд характеристик, делающих его особенно эффективным в работе с детьми с РАС. Прежде всего, это предсказуемость и структурированность. Действия с кубиками подчиняются четким физическим законам - шарик либо может пройти по построенному пути, либо нет. Это создает понятную, не вызывающую тревоги среду, что особенно важно для аутичных детей, которые часто испытывают трудности в ситуациях с неопределенностью.

Кроме того, Cubogo предоставляет возможность постепенного, дозированного включения социального взаимодействия. Начинать можно с индивидуальной работы, затем переходить к параллельной игре (ребенок и педагог строят свои лабиринты рядом), затем к простому взаимодействию (например, обмену кубиками) и, наконец, к полноценной командной работе.

Специфические упражнения для детей с РАС включают отработку очередности («Сначала я кладу кубик, потом ты»), развитие способности следовать инструкции, формирование навыка просить помощь или предлагать ее другому.

Для детей с нарушениями зрения конструктор Cubogo представляет особую ценность благодаря ярко выраженным тактильным свойствам. Деревянные кубики имеют гладкую, приятную на ощупь поверхность, а желоба и туннели легко распознаются пальцами. Это позволяет проводить продуктивную работу по развитию осязательного восприятия.

Используются игры «Волшебный мешочек» (найти кубик с определенными характеристиками на ощупь), «Тактильное лото» (подобрать пару кубиков по форме желобов без зрительного контроля), «Что спрятано?» (определить, какой кубик был убран из ряда, используя только осязание).

При работе с детьми, имеющими нарушения слуха, акцент делается на визуальную коммуникацию и развитие понимания инструкций. Конструктор позволяет демонстрировать пространственные отношения, что облегчает усвоение соответствующих понятий. Схемы и чертежи становятся основным средством передачи информации, что способствует развитию наглядно-образного мышления и умения работать с графическими инструкциями.

Рассмотрим этапы внедрения конструктора Cubogo в коррекционно-образовательный процесс/

Первый этап – знакомство с конструктором. На этом этапе дети получают возможность свободно исследовать кубики, рассматривать их, ощупывать, прокатывать шарики через отдельные элементы. Важно дать ребенку время на спонтанную исследовательскую активность, которая создает основу для дальнейшего целенаправленного обучения [1].

Второй этап – освоение способов обследования. Дети учатся определять особенности каждого кубика: какие желоба и туннели в нем есть, в каком направлении они ориентированы, можно ли их комбинировать с другими элементами. Используются игры на классификацию, парное соотнесение, тактильное узнавание [1].

Третий этап – построение простых маршрутов. Ребенок учится соединять два-три кубика так, чтобы шарик мог пройти от начала до конца. На этом этапе важно отрабатывать точность соединения кубиков, добиваясь плавного движения шарика без застреваний и остановок [1].

Четвертый этап – работа по образцу и схеме. Детям предлагается воспроизвести конструкцию, представленную в виде фотографии, рисунка или схематического изображения. Это требует развития навыков зрительного анализа и умения переносить плоскостное изображение в объемную конструкцию [1].

Пятый этап – построение по условиям. Ребенку ставится задача, не имеющая однозначного решения: например, построить лабиринт с использованием определенных кубиков, создать конструкцию, в которой шарик достигает финиша за максимальное время, или построить маршрут, включающий как можно больше туннелей [1].

Шестой этап – творческое конструирование. Дети самостоятельно создают оригинальные конструкции, придумывают для них названия, описывают маршрут движения шарика, презентуют свои работы группе [1].

Одной из интересных особенностей Cubo является возможность эффективной работы детей разного возраста и с разным уровнем подготовки. Опытные игроки могут выступать в роли наставников для новичков, помогая им осваивать конструктор и объясняя принципы построения эффективных конструкций.

В коррекционном образовании эта особенность может быть успешно использована для развития социальных навыков у детей. Старшие дети, имеющие более опыт в работе с конструктором, помогают младшим, объясняют им правила, подсказывают решения. При этом важно, чтобы роли периодически менялись – каждый ребенок должен иметь возможность побывать и в роли ученика, и в роли учителя. Особенно ценно это для детей с РАС, которые благодаря такой организации получают структурированную модель социального взаимодействия.

Одним из главных достоинств Cubo является его способность создавать равные возможности для проявления способностей всех детей, независимо от их особенностей. В инклюзивной группе, где вместе занимаются дети с разными стартовыми возможностями, стандартные задания часто оказываются либо слишком трудными для одних, либо слишком легкими для других.

Cubo позволяет избежать этой проблемы благодаря многоуровневой системе заданий. Один и тот же конструктор может использоваться на разных уровнях сложности: от простого выкладывания дорожки из двух кубиков до создания многоярусных лабиринтов с пересекающимися маршрутами. Это позволяет каждому ребенку найти задание, соответствующее его текущим возможностям, и при этом чувствовать себя полноценным участником общей деятельности.

Совместная конструктивная деятельность естественным образом создает ситуации, требующие взаимопомощи. Когда группа детей строит общий лабиринт, каждый вносит свой вклад в общее дело, и успех зависит от слаженности действий всех участников.

В такой ситуации дети с ОВЗ перестают восприниматься только как «те, кому нужна помощь», и начинают выступать в роли полноправных партнеров, которые тоже могут быть полезны. Ребенок, имеющий трудности в речевом развитии, может быть очень точен в сборке конструкций. Аутичный ребенок, обладающий хорошим пространственным мышлением, может предлагать нестандартные решения. Это способствует формированию позитивной самооценки у детей с ОВЗ и развитию эмпатии и принятия у их нормативно развивающихся сверстников.

Таким образом, Cubo представляет собой уникальный инструмент, сочетающий в себе игровую, обучающую и коррекционную функции. Его использование позволяет решать широкий спектр задач: от развития тонкой моторики и сенсорных процессов до формирования сложных форм мышления и социальных навыков.

Эффективность Cubo подтверждена многолетней практикой работы с детьми различных категорий: с нарушениями речи, задержкой психического развития, расстройствами аутистического спектра, нарушениями зрения и слуха. Конструктор может быть адаптирован к особенностям каждого ребенка и использован как в индивидуальной, так и в групповой работе.

Внедрение Cubo в коррекционно-образовательный процесс требует соблюдения определенной этапности: от свободного исследования к работе по образцу, от простых конструкций к сложным, от индивидуальной работы к командной. Важным условием эффективности является систематичность занятий и постепенное усложнение заданий.

Cubo обладает значительным инклюзивным потенциалом, позволяя создавать в группе детей с разными возможностями атмосферу сотрудничества и взаимопомощи. Конструктор способствует формированию позитивной самооценки у детей с ОВЗ и развитию толерантности у их нормативно развивающихся сверстников.

Следовательно, конструктор Cubo может быть рекомендован к широкому внедрению в практику коррекционных и инклюзивных образовательных учреждений как эффективное средство развития детей с особыми образовательными потребностями.

Список литературы:

1. Баракина, Т. В. Изучаем основы моделирования вместе с конструктором cubo // Информатика в школе. 2019. – № 7(150). – С. 45-51.
2. Борновалов, П. П. Швейцарский конструктор cubo как способ развития инженерного мышления у детей // Молодежь XXI века: образование, наука, инновации : материалы X Всероссийской студенческой научно-практической конференции с международным участием / Под редакцией М. С. Розовой. – Новосибирск, 2022. – С. 252-254.
3. Иванова, Р. А. Cubo как средство социализации детей с ОВЗ через развитие навыков конструкторской деятельности // Generation Ψ. Материалы V Всероссийской научно-практической студенческой конференции. – Новосибирск, 2024. – С. 157-158.
4. Чуйкова, М. Б. Использование конструктора куборо (cubo) во внеурочной деятельности // Теоретические и прикладные аспекты научно-методического сопровождения обновления стратегии развития муниципальной системы образования. – Новосибирск, 2025. – С. 143-146/

Ведерникова Елизавета Николаевна,
студентка 3-го курса
факультета теоретической и прикладной филологии
ИФИЯМ ИГУ,
педагогическое образование с двумя профилями подготовки:
русский язык (родной/неродной) и литература,
г. Иркутск
vedernikovaelizaveta705@gmail.com

Научный руководитель:
Никитина Елена Александровна,
кандидат педагогических наук,
доцент кафедры педагогики ПИ ИГУ,
доцент кафедры регионоведения
АТР ИФИЯМ ИГУ,
г. Иркутск

Влияние искусственного интеллекта на развитие обучающихся

Аннотация. В статье рассматривается влияние технологий искусственного интеллекта на академические практики и когнитивное развитие обучающихся старших классов. На основе теоретического анализа современных исследований и эмпирического опроса школьников 10-11 классов выявлен парадокс цифрового обучения: массовое делегирование учебных задач ИИ-системам не приводит к повышению успеваемости без формирования навыков критической верификации. Подчеркнута необходимость пересмотра учебных заданий и внедрения принципов цифровой гигиены для минимизации когнитивных рисков. Предложен вектор трансформации задач педагога в условиях цифровизации образовательной среды.

Ключевые слова: искусственный интеллект, среднее образование, когнитивные способности, критическое мышление, цифровая грамотность.

Стремительная интеграция генеративных нейросетей и адаптивных ИИ-платформ в образовательный процесс инициировала масштабную трансформацию традиционных учебных практик. Современное педагогическое сообщество столкнулось с необходимостью переосмысления границ допустимого использования алгоритмических инструментов, поскольку технология одновременно выступает ресурсом персонализации обучения и фактором потенциальной интеллектуальной пассивности обучающихся. Актуальность исследования обусловлена противоречием между доступностью знаний через ИИ и реальным снижением качества их усвоения при копировании сгенерированных ответов, что соответствует запросам государства и общества на обеспечение цифровой безопасности и сохранение когнитивного потенциала подрастающего поколения.

На уровне теории и практики выявлено несоответствие между декларируемыми возможностями ИИ как инструмента повышения учебной эффективности и эмпирическими данными о росте академических неудач при неконтролируемом использовании нейросетей. Проблема исследования заключается в отсутствии педагогически обоснованных механизмов интеграции ИИ-инструментов, обеспечивающих баланс между технической доступностью контента и формированием навыков его критической осмысленной верификации.

При проведении исследования мы поставили цель: выявить закономерности влияния ИИ-инструментов на академические результаты старшеклассников и разработать научно обоснованные рекомендации по сбалансированной интеграции технологий в учебный процесс. В соответствии с поставленной целью мы решили следующие задачи:

1. Выявить и описать реальные паттерны взаимодействия учащихся 10-11 классов с ИИ-системами в учебной деятельности.
2. Определить взаимосвязь между частотой и характером использования ИИ и показателями академической успеваемости.
3. Обосновать педагогические условия минимизации когнитивных рисков при использовании нейросетей.

Использование ИИ-инструментов старшеклассниками приводит к снижению глубины усвоения материала и росту академических неудач в случаях, когда применение технологий не сопровождается сформированными навыками критической верификации и обработки сгенерированного контента.

Теоретическую основу составили принципы системного анализа педагогических практик, теория когнитивного развития и современные положения цифровой этики. Эмпирическая часть реализована в форме анонимного опроса с включением закрытых и открытых вопросов. Выборка охватила учащихся 10-11 классов двух общеобразовательных учреждений. Обработка количественных данных осуществлялась методами описательной статистики; качественные данные открытых вопросов проанализированы с применением тематического контент-анализа. При организации исследования соблюдены этические нормы работы с несовершеннолетними (анонимность, добровольность, отсутствие идентификации).

Проведённый опрос продемонстрировал высокую степень проникновения нейросетей в повседневную учебную деятельность: 97% респондентов открыто указали на регулярное использование ИИ для выполнения домашних заданий, подготовки эссе и рефератов. Эмпирические данные выявили академический парадокс: 67% из числа активных пользователей ИИ сообщили о неоднократном получении неудовлетворительных оценок за устные ответы и письменные работы, выполненные с опорой на сгенерированные материалы. В качественных ответах учащиеся самостоятельно сформулировали ключевой вывод: информацию, созданную ИИ, необходимо обязательно проверять и адаптировать под контекст учебного предмета. Это свидетельствует о первичном осознании проблемы «когнитивной эрозии», однако респонденты не продемонстрировали владения системными стратегиями трансформации алгоритмического контента в личностно значимое знание.

Полученные данные коррелируют с выводами современных исследователей о двойственной природе влияния ИИ на когнитивную сферу. При грамотной педагогической интеграции нейросети действительно способны развивать критическое мышление и навыки самооценки, однако их использование в качестве источника готовых решений закономерно ведёт к снижению глубины понимания материала и ослаблению аналитических способностей [2]. Выявленный парадокс наглядно иллюстрирует разрыв между технической доступностью контента и его качеством. Учащиеся, делегирующие алгоритмам разного рода задачи, сталкиваются с невозможностью аргументировать сгенерированные тезисы в устной форме, что подтверждает риск формирования «цифровой амнезии» [2].

Массовое использование ИИ в гуманитарных дисциплинах, где контекстуальность и рефлексия являются основой обучения, несёт риски искажения ценностей и смыслов. Бесконтрольное копирование нивелирует субъектную позицию обучающегося, превращая его из автора в пассивного потребителя информации, что ставит под угрозу формирование академической честности [3, с. 132-133]. В условиях, когда нейросети имитируют связную речь, но не обладают эмпатией, этическим компасом и способностью к творчеству, роль педагога трансформируется из транслятора знаний в наставника, обучающего цифровой гигиене и верификации источников [4, с. 19-20].

Таким образом, 67% учащихся, столкнувшихся с низкими оценками несмотря на использование ИИ, демонстрируют начальный этап осознания проблемы. Их понимание необходимости проверки информации указывает на запрос к образовательной системе на внедрение методик, где ИИ выступает не как «чёрный ящик», а как тренажёр для развития навыков. Это требует смещения фокуса – Chat-GPT и его аналоги, должны стать инструментом с кейс-задачи и проектами. А также включения в учебные программы модулей по этике ИИ.

В заключении хотелось бы сделать акцент на том, что внедрение искусственного интеллекта в среднее образование носит необратимый характер, однако его образовательный потенциал реализуется только при условии перехода от копирования к осознанному использованию. Проведённое исследование подтвердило выдвинутую гипотезу: высокая частота использования ИИ старшеклассниками не компенсирует отсутствие навыков критической верификации, что закономерно приводит к академическим неудачам и когнитивной разгрузке в ущерб глубине знаний. К сожалению, можно констатировать, что при активном использовании ИИ, инструмент из помощника превращается в «уничтожителя» критического мышления: подросток перестает формулировать мысли, он просто запоминает пересказ или интерпретацию предложенную сервисом.

Список литературы:

1. Иваньк, Н. А. Искусственный интеллект в образовании: социальная инновация или когнитивная деградация? // Вестник РГГУ. Серия: Литературоведение. Языкознание. Культурология. – 2025. – № 7. – URL : <https://cyberleninka.ru/article/n/iskusstvennyy-intellekt-v-obrazovanii-sotsialnaya-innovatsiya-ili-kognitivnaya-degradatsiya> (дата обращения: 03.05.2026).
2. Кумахова, Д. Б. Влияние искусственного интеллекта на когнитивные способности студентов // Наука и образование. – 2025. – № 4. – URL : <https://cyberleninka.ru/article/n/vliyanie-iskusstvennogo-intellekta-na-kognitivnye-sposobnosti-studentov> (дата обращения: 03.05.2026).
3. Сафонцева, Н. Ю., Кривенко-Бахмутская, Ю. Н. Искусственный интеллект в образовании: технологические смыслы и ценностные риски // Ценности и смыслы. – 2025. – № 1(95). – URL : <https://cyberleninka.ru/article/n/iskusstvennyy-intellekt-v-obrazovanii-tehnologicheskie-smysly-i-tsennostnye-riski> (дата обращения: 03.05.2026).

Верхоглядова Галина Васильевна,
руководитель психологической службы
Сургутский государственный педагогический университет,
г. Сургут

Маркина Наталья Станиславовна,
педагог-психолог психологической службы
Сургутский государственный педагогический университет,
г. Сургут
e-mail: NMarkina@surgpu.ru

Результаты психологических исследований обучающихся виртуального педагогического класса

Аннотация. В статье представлены результаты ежегодных диагностических срезов психологических особенностей обучающихся 9-11 классов – участников проекта «Виртуальный педагогический класс» на базе Сургутского государственного педагогического университета за период 2021-2025 гг. Приводятся данные дифференциально-диагностического опросника Е. А. Климова, методики выявления коммуникативных и организаторских склонностей Е. Ю. Брунера (КОС), диагностики личной креативности Е. Е. Туник. Подготовка квалифицированных кадров для системы дошкольного и начального образования начинается с профессиональной ориентации в школе, поэтому представленные результаты имеют значение для организации профориентационной работы. На основе полученных результатов сформулированы предложения по совершенствованию психолого-педагогического сопровождения участников проекта.

Ключевые слова: виртуальный педагогический класс, профессиональное самоопределение, диагностические срезы, старшеклассники, коммуникативные склонности, креативность.

С 2021 года на базе Сургутского государственного педагогического университета реализуется региональная программа «Виртуальный педагогический класс». Данный проект представляет собой «форму организации психолого-педагогического класса, предполагающую взаимодействие обучающихся разных школ с профессорско-преподавательским составом и студенческим активом университета, направленную на профессиональное самоопределение обучающихся с применением дистанционных технологий обучения» [2, 3], проект базируется на кластерной методологии, объединяющей ресурсы университета и школ региона.

В учебно-методическом пособии коллектива авторов СурГПУ подчеркивается, что «виртуальный педагогический класс выступает целостной, системной формой организации профориентационной работы» [1]. Подготовка будущих педагогов для системы дошкольного и начального образования требует раннего выявления и поддержки старшеклассников, ориентированных на работу с детьми, что обуславливает актуальность настоящего исследования.

В настоящее время проект объединяет более 300 старшеклассников из более чем 40 образовательных организаций Ханты-Мансийского автономного округа – Югры. Свыше 100 выпускников проекта стали студентами Сургутского государственного педагогического университета, что подтверждает эффективность данной модели профориентационной работы.

Психологическая служба университета с момента запуска проекта осуществляет ежегодное диагностическое обследование участников. Цель настоящей работы – представить результаты психологической диагностики обучающихся виртуального педагогического класса за период 2021–2025 гг.

В задачи исследования входило:

- 1) определение профессиональной направленности участников;
- 2) оценка уровня коммуникативных и организаторских склонностей;
- 3) диагностика личной креативности (любопытности, воображения, сложности, склонности к риску).

Организация и методы исследования

В диагностическом обследовании принимали участие обучающиеся 9-11 классов – участники виртуального педагогического класса. Общая численность выборки по учебным годам составила: 2021-2022 учебный год – 82 человека, 2022-2023 – 94 человека, 2023-2024 – 117 человек, 2024-2025 – 147 человек. Таким образом, за пять лет в исследовании приняли участие 568 старшеклассников. Диагностика проводилась в дистанционном формате с использованием онлайн-форм.

В качестве диагностического инструментария использовались следующие методики:

1. Дифференциально-диагностический опросник Е. А. Климова (ДДО), направленный на выявление склонности к определенным типам профессий [4].
2. Методика выявления коммуникативных и организаторских склонностей Е. Ю. Брунера (КОС), позволяющая оценить склонности личности к общению и организаторской деятельности [6].
3. Методика диагностики личной креативности Е. Е. Туник, оценивающая творческие характеристики: любознательность, воображение, сложность (интерес к необычным задачам) и склонность к риску (способность отстаивать свои взгляды, допускать возможность ошибок) [5].

Результаты исследования

Дифференциально-диагностический опросник Е. А. Климова

В 2021-2022 учебном году наиболее выраженной оказалась направленность учащихся на профессии типа «человек – человек» (71% выборов). Второй по популярности стала группа «человек – знак» (24%). Наименьшее количество выборов получила группа профессий типа «человек – техника» (6%).

В 2022-2023 учебном году лидирующие позиции сохранил тип «человек – человек» (44%). Заметную долю составила направленность на профессии типа «человек – художественный образ» (31%). Склонность к профессиям типа «человек – природа» проявили 13% респондентов. Наименьшее количество выборов пришлось на группы «человек – знак» (8%) и «человек – техника» (4%).

В 2023-2024 учебном году первое место заняла направленность на профессии типа «человек – художественный образ» (35%). Далее следовали типы «человек – человек» (29%) и «человек – природа» (23%). Доля выборов в пользу профессий типа «человек – техника» составила 11%, «человек – знак» – 2%.

В 2024-2025 учебном году вновь преобладала направленность на профессии типа «человек – человек» (43%). Высокий интерес сохранился к типу «человек – художественный образ» (37 %). Совокупная доля остальных типов профессий («человек – природа», «человек – техника», «человек – знак») составила 20%.

Таким образом, во всех годовых выборках профессиональная направленность участников концентрируется преимущественно вокруг сфер, связанных с общением и творчеством, что является благоприятной основой для дальнейшей подготовки педагогов дошкольного и начального образования.

Коммуникативные и организаторские склонности Е. Ю. Брунера (КОС)

В 2021-2022 учебном году высокий уровень коммуникативных и организаторских склонностей продемонстрировали 91-100% участников диагностики. Низкий уровень зафиксирован у 9%.

В 2022-2023 учебном году высокий уровень отмечен у 59-64% участников, средний – у 36-41%. Участников с низким уровнем не зафиксировано.

В 2023-2024 учебном году высокий уровень составил 67-71%, средний – 17-29%, низкий – 4-12%.

В 2024-2025 учебном году организаторские склонности на высоком уровне выявлены у 51%, средние у 49%, высокий уровень коммуникативных склонностей – у 67%, средний у 49%, низкий – у 5% учащихся.

Методика диагностики личной креативности Е.Е. Туник

В 2021-2022 учебном году диагностика компонентов личностной креативности показала, что наиболее выраженными являются шкалы «сложность» и «склонность к риску» (высокий уровень у 91% обучающихся). Показатели любознательности и воображения распределены более дифференцированно: высокий уровень у 73% и 64% соответственно, средний у 9% и 18%, низкий – у 18% по каждой из шкал.

В 2022-2023 учебном году диагностика выявила, что наиболее выраженным является показатель «склонность к риску» (высокий уровень у 70% обучающихся). Высокий уровень по шкале «сложность» зафиксирован у 60% респондентов, по шкале «любопытность» – у 58%. Наименее выраженным оказался показатель воображения: высокий уровень лишь у 33% обучающихся, при этом низкий уровень составил 45%, что является максимальным значением среди всех компонентов.

В 2023-2024 году наиболее высокие показатели зафиксированы по шкалам «склонность к риску» (высокий уровень у 79% обучающихся) и «сложность» (высокий уровень у 69%). Показатели любознательности распределились следующим образом: высокий уровень – 44%, средний – 19%, низкий – 37%. По шкале «воображение» высокий уровень выявлен у 29% респондентов, низкий – у 48%.

В 2024-2025 учебном году выявлено следующее распределение. Наиболее выражены показатели «склонность к риску» (высокий уровень у 72% обучающихся) и «сложность» (высокий уровень у 59%). По шкале «любопытность» высокий уровень отмечен у 49% респондентов, средний – у 28%, низкий – у 24%. По шкале «воображение» высокий уровень зафиксирован у 42% обучающихся, средний – у 32%, низкий – у 26%.

Анализ креативных характеристик показывает, что наиболее стабильными на протяжении всех лет остаются показатели сложности и склонности к риску (высокий уровень у 59–91% участников). Это свидетельствует о готовности старшеклассников ставить трудные цели, проявлять настойчивость и не бояться ошибок. Показатели воображения и любопытности обнаруживают большую вариативность: их пиковые значения зафиксированы в 2021-2022 году, снижение – в 2022-2024 годах, и частичное восстановление – в 2024-2025 году. В целом по всем годам наблюдения компонент «воображение» является наименее выраженным среди показателей личностной креативности.

Обсуждение результатов

Представленные данные отражают результаты ежегодных диагностических срезов. Поскольку в каждом учебном году в диагностике участвовали разные школьники, корректные выводы о динамике развития одних и тех же испытуемых не представляются возможными. В настоящей работе используется описательный анализ распределений без применения статистических критериев, так как цель – фиксация эмпирических данных по разным годовым выборкам, а не проверка гипотез. В связи с этим мы говорим о различиях между выборками, а не о тенденциях или изменениях во времени. Тем не менее, можно констатировать ряд особенностей, характерных для участников разных лет.

Профессиональная направленность участников концентрируется преимущественно вокруг двух типов профессий: «человек – человек» и «человек – художественный образ». Их суммарная доля в разные годы составляет от 68% до 80%. Уровень коммуникативных и организаторских склонностей варьируется от года к году. Анализ результатов методики КОС за пять лет показывает, что, хотя в целом участники проекта демонстрируют высокий уровень коммуникативных и организаторских склонностей, почти в каждой годовой выборке присутствуют школьники со средним (до 49%) и низким уровнем (до 12% в срезах разных периодов). Показатели воображения и любопытности в выборках 2022-2024 годов фиксируются на более низком уровне по сравнению с выборками 2021-2022 и 2024-2025 годов. При этом показатели сложности и склонности к риску во всех годовых выборках сохраняются на высоком уровне. Полученные данные имеют непосредственное отношение к подготовке кадров для дошкольного и начального образования, поскольку именно в этих сферах особенно важны развитые коммуникативные способности, эмпатия и творческое воображение педагога.

Важно подчеркнуть, что система дошкольного и начального образования предъявляет особые требования к личности педагога. Работа с детьми младшего возраста требует не только высокого уровня коммуникативной компетентности, но и развитой эмпатии, способности к творческой импровизации, умения создавать эмоционально благоприятную атмосферу. Полученные данные о низких значениях показателей по шкалам коммуникативных, организаторских склонностей, личной креативности у части участников в отдельные годы указывают на необходимость целенаправленной работы по развитию этих качеств в рамках проекта «Виртуальный педагогический класс».

Практическую значимость имело то, что результаты проведенной диагностики были доступны каждому учащемуся в личном кабинете, что позволило старшеклассникам педагогических классов использовать индивидуальные данные о профессиональной направленности, коммуникативных и организаторских склонностях, а также компонентах личностной креативности как основу для построения траектории саморазвития и запуска профессиональной рефлексии. Соотнося выраженность этих характеристик с требованиями педагогической профессии, учащийся получал возможность более осознанного профессионального самоопределения и проектирования индивидуального образовательного маршрута.

На основе результатов проведенных диагностических срезов представляется целесообразным обратить внимание организаторов проекта «Виртуальный педагогический класс» на следующие аспекты. В связи с выявлением участников со средним и низким уровнем коммуникативных и организаторских склонностей рекомендуется предусмотреть адресные развивающие мероприятия в онлайн-формате. Конкретное содержание таких мероприятий может опираться на индивидуальные результаты участников, доступные им в личном кабинете, и включать задания, направленные на развитие вы-

явленных дефицитных компонентов (например, спонтанной коммуникации, эмпатийного реагирования, координирования, принятия ответственности). Учитывая вариативность показателей воображения и любознательности в разные годы, представляется полезным обогатить содержание онлайн-курсов заданиями творческого, открытого типа, без алгоритма решения. Целесообразно также рассмотреть возможность проведения психологической диагностики не только в конце, но и в начале учебного года, что позволит более точно оценивать изменения, происходящие с участниками за время обучения в проекте.

Заключение

Пятилетний опыт проведения ежегодных диагностических срезов участников виртуального педагогического класса (2021-2025) позволил получить эмпирический материал, отражающий профессиональную направленность, уровень коммуникативных и организаторских склонностей, а также креативные характеристики старшеклассников в разных годовых выборках участников. Результаты могут быть использованы при планировании психолого-педагогического сопровождения не только участников виртуального педагогического класса, но и студентов университета. Кроме того, полученные данные важно учитывать при организации профориентационной работы, направленной на привлечение мотивированных абитуриентов в систему подготовки кадров для дошкольного и начального образования.

Дальнейшие исследования могут быть направлены на сравнительный анализ эффективности различных форм профориентационной работы и разработку программы развития эмоционального интеллекта у старшеклассников – будущих педагогов.

Список литературы:

1. Профессиональное самоопределение обучающихся психолого-педагогических классов (на примере реализации проекта «Виртуальный педагогический класс») : учебно-методическое пособие / В. В. Абашина, Н. В. Абрамовских, О.В. Алексеева [и др.]. – Сургут : Сургутский государственный педагогический университет, 2024. – 103 с.
2. Арасланова, А. А. Региональный проект «Виртуальный педагогический класс»: кластерная методология создания и деятельности / А. А. Арасланова // Наука. Управление. Образование. РФ. – 2024. – № 2(14). – С. 60-66.
3. Арасланова, А. А. Опыт реализации и результаты регионального проекта «Виртуальный педагогический класс» / А. А. Арасланова // Профессиональное самоопределение школьников: опыт, традиции и инновации : Материалы IV Всероссийской научно-практической конференции (с международным участием), Сургут, 07 ноября 2025 года. – Сургут : РИО БУ «Сургутский государственный педагогический университет», 2025. – С. 68-71.
4. Климов, Е. А. Психология профессионального самоопределения : учебное пособие / Е. А. Климов. – М. : Академия, 2010. – 304 с.
5. Туник, Е. Е. Психодиагностика творческого мышления. Креативные тесты / Е. Е. Туник. – СПб. : Дидактика Плюс, 2002. – 44 с.
6. Фетискин, Н. П. Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп : учебное пособие / Н. П. Фетискин, В. В. Козлов, Г. М. Мануйлов. – Москва : Ай Пи Ар Медиа, 2026. – 388 с. – ISBN 978-5-4497-4906-2. – Текст : электронный // Цифровой образовательный ресурс IPR SMART : [сайт]. – URL : <https://www.iprbookshop.ru/155397.html> (дата обращения: 18.05.2026). – Режим доступа: для авторизир. пользователей. С.185-187

Ерёмина Анна Александровна,
педагог-психолог,
БУ ОО «Центр психолого-педагогической,
медицинской и социальной помощи»,
г. Омск

Урывская Елена Владимировна,
учитель-логопед,
БУ ОО «Центр психолого-педагогической,
медицинской и социальной помощи»,
г. Омск
e-mail: crpomsk2017@yandex.ru

Коррекционно-развивающая работа с детьми раннего возраста с трудностями социально-эмоционального развития

Аннотация. В статье рассматриваются особенности коррекционно-развивающей работы с детьми раннего возраста, имеющими трудности социально-эмоционального развития. Раскрываются практические приёмы работы в рамках эмоционально-смыслового подхода по формированию эмоционального контакта. Представлены результаты коррекционно-развивающей работы, свидетельствующие о положительной динамике в социальном, эмоциональном и речевом развитии детей.

Ключевые слова: ранняя помощь, ранний возраст, социально-эмоциональное развитие, коррекционно-развивающая работа, эмоционально-смысловой подход.

Ранний возраст представляет собой важный период в развитии ребёнка, характеризующийся высокой пластичностью нервной системы и интенсивным формированием психических функций. Именно в это время закладываются основы социально-эмоционального взаимодействия, привязанности, саморегуляции и первичных форм коммуникации. Ранний возраст открывает широкие возможности для эффективной коррекции за счёт высокой восприимчивости ребёнка к обучающим и развивающим воздействиям.

Деятельность Регионального ресурсного центра сопровождения системы ранней помощи при бюджетном учреждении Омской области «Центр психолого-педагогической, медицинской и социальной помощи» направлена на оказание практической помощи семьям, воспитывающим детей в возрасте от 0 до 3 лет. Направления работы центра включают проведение консультативно-диагностических приёмов, составление и реализацию индивидуальных программ ранней помощи, предусматривающих коррекционно-развивающие занятия в паре «ребёнок – близкий взрослый», а также обучающие мероприятия для родителей (семинары, мастер-классы). Коррекционно-развивающая работа в раннем возрасте позволяет не только минимизировать проявления нарушений, но и предупредить их вторичные последствия, способствуя более гармоничному включению ребёнка в социальную среду.

В 2025-2026 учебном году на систематическом сопровождении с реализацией индивидуальных программ ранней помощи находится 85 семей, с детьми в возрасте от 1 года до 3 лет.

Уровень психического развития ребёнка и его качественные характеристики оцениваются с помощью диагностической методики Э. Л. Фрухт «Диагностика нервно-психического развития детей 1-го года жизни», а также методики К. Л. Печора, Г. В. Пантюхина «Диагностика нервно-психического развития детей 2 и 3-го года жизни» [4, 5]. Данные методики позволяют выявить темповое отставание по основным показателям развития ребёнка, включая социально-эмоциональную сферу: активную речь, понимание речи, социальное и эмоциональное развитие. По результатам диагностики у 100% детей (85 человек) отмечалась задержка темпов психического развития, из них 48% детей (41 человек) с задержкой на 6 и более эпикризных сроков, 36% детей (31 человек) с задержкой на 4-5 эпикризных сроков, 16% детей (13 человек) с задержкой на 1-3 эпикризных срока. Среди детей с задержкой темпов психического развития на 6 и более эпикризных сроков (41 человек) выделяется группа детей с дисгармоничным вариантом развития с преимущественным отставанием показателей социально-эмоционального развития – 39% (16 человек). Часть детей данной группы прошла консультацию у детского психиатра, в трёх случаях было диагностировано расстройство аутистического спектра (далее РАС).

По данным включённого наблюдения за данной группой детей были отмечены следующие поведенческие особенности коммуникации и эмоциональной сферы: отсутствие зрительного контакта, слабая реакция на речь взрослого, отсутствие отклика на имя, недостаточное понимание обра-

щённой речи, повышенная тревожность и выраженная привязанность к матери. Кроме того, у части детей фиксировались трудности установления и поддержания совместного внимания, ограниченность инициирования контакта со взрослыми и сверстниками, редкое использование указательного жеста и других средств доречевой коммуникации. Наблюдалась сниженная потребность в социальном взаимодействии либо его избирательный характер, трудности в распознавании и выражении собственных эмоциональных состояний, а также отмечались эпизоды избегания тактильного контакта. Данные особенности носят неоднородный характер и требуют дальнейшего динамического наблюдения и уточнения в рамках комплексной психолого-педагогической и медицинской диагностики.

Дети раннего возраста с проявлениями социально-эмоционального неблагополучия, включая детей с признаками РАС (расстройство аутистического спектра), требуют особого внимания со стороны специалистов ранней помощи. Всё более актуальными становятся задачи создания системы помощи ребенку с РАС, которая способна кардинально изменить реабилитационный потенциал самого ребенка и качество жизни его семьи сейчас и в будущем [2, 3]. Своевременное психолого-педагогическое сопровождение ребёнка раннего возраста с признаками РАС позволяет минимизировать поведенческие нарушения, стимулировать познавательное, речевое и социальное развитие, а также снизить уровень сенсорной перегрузки и повысить адаптационные возможности ребёнка.

По мнению Е. Р. Баенской первой ступенью в коррекционной работе является установление и развитие эмоционального контакта. Для этого, по мнению автора «взрослый должен внести эмоциональный смысл в то, чем занят ребёнок, т.е. подключаться к собственной активности ребёнка, к его действиям, диктуемым сенсорным полем, повторениям ритмических движений, звуков, к стереотипным манипуляциям с игрушками» [1, с. 33]. Повторяющиеся игровые ситуации помогают повысить активность ребёнка в общении, расширить его способность воспринимать сенсорные впечатления и развивать коммуникативные проявления. Постепенное усложнение такого взаимодействия способствует развитию эмоционального опыта и навыков социального взаимодействия.

Для реализации эмоционально-смыслового подхода в работе с детьми раннего возраста мы используем следующие группы приёмов:

1. Приёмы, основанные на установлении зрительного контакта. Одним из базовых условий формирования эмоционального взаимодействия с ребёнком раннего возраста является позиция взрослого в процессе общения. Специалист стремится находиться на уровне глаз ребёнка, избегая доминирующей позиции «сверху», что способствует снижению тревожности и формированию чувства психологической безопасности. В случаях, когда ребёнок избегает прямого зрительного контакта, взаимодействие выстраивается постепенно и ненавязчиво. Для привлечения внимания используются яркие предметы, звуковые и двигательные стимулы, позволяющие зафиксировать кратковременный взгляд ребёнка и постепенно увеличивать продолжительность визуального контакта.

2. Использование эмоционально-мимических средств общения. В раннем возрасте эмоциональная выразительность взрослого выступает важнейшим средством установления контакта и поддержания взаимодействия. В коррекционно-развивающей работе активно используются выразительная мимика, смена эмоциональных состояний, интонационная насыщенность речи. В ряде случаев допустимо утрирование эмоциональных реакций, что делает их более доступными для восприятия ребёнком. Эмоциональная вовлечённость взрослого способствует формированию у ребёнка эмоционального отклика и поддерживает его интерес к совместной деятельности.

3. Эмоционально-смысловой комментарий. Значимую роль в процессе взаимодействия играет речь взрослого. Речевое сопровождение строится с учётом уровня понимания речи ребёнком и характеризуется эмоциональной окрашенностью, простотой и доступностью. Смысловая составляющая комментария способствует упорядочиванию впечатлений, событий и уклада жизни ребёнка. В практике используются короткие фразы, повторение звуков и слов ребёнка, комментирование действий и происходящих событий, а также частое обращение к ребёнку по имени. При этом важным условием является недопущение речевой перегрузки: речь взрослого не доминирует во взаимодействии, а выступает средством эмоционального сопровождения и поддержания контакта.

4. Организация пространства во время занятий. Организация предметно-пространственной среды осуществляется с учётом индивидуальных особенностей ребёнка, его интересов и уровня сенсорной чувствительности. Развивающая среда должна быть организована таким образом, чтобы минимизировать количество отвлекающих и чрезмерно стимулирующих факторов, способных вызывать у ребёнка переутомление или снижать концентрацию внимания. Одновременно специалист опирается на уже знакомые и эмоционально значимые для ребёнка зоны пространства, в которых он чувствует себя наиболее уверенно. Новые игровые материалы постепенно включаются именно в данные зо-

ны, что позволяет сохранить ощущение предсказуемости и безопасности. Подобная организация среды способствует более мягкому включению ребёнка в совместную деятельность и облегчает процесс установления эмоционального контакта.

5. Использование игр, направленных на формирование непосредственного эмоционального общения. В работе используются простые и эмоционально значимые игры, включающие повторяющиеся действия и совместные манипуляции с предметами: народные игры («ку-ку», «ладушки»), катание мяча, перекладывание предметов, ритмические постукивания и др. Существенное значение имеет повторяемость игровых действий и использование элементов, знакомых ребёнку по предыдущим занятиям. Это связано с потребностью детей раннего возраста в предсказуемости и постепенном освоении нового опыта.

6. Приёмы, направленные на коррекцию сенсорной чувствительности. Данная группа приёмов предполагает использование разнообразных сенсорных стимулов с целью расширения сенсорного опыта ребёнка и повышения его готовности к взаимодействию. В работе применяются тактильные материалы различной фактуры, а также игры с водой и сыпучими материалами. Дополнительно используются аудиальные стимулы – музыкальные инструменты, логоритмические упражнения, песенки и ритмические стишки. Подбор сенсорных воздействий осуществляется индивидуально, с учётом чувствительности ребёнка и его предпочтений. В случаях, когда ребёнок избегает непосредственного контакта со взрослым, сенсорные материалы выступают посредниками взаимодействия, обеспечивая более комфортное и безопасное включение в коммуникацию. Важным условием при работе с сенсорной чувствительностью является помощь взрослого в осмыслении и переработке данных ощущений путём встраивания данных приёмов в общий сюжет игры.

Комплексное использование данных приёмов в рамках лексической темы занятия способствует формированию более устойчивого эмоционального контакта и положительной динамики социально-эмоционального развития детей. После восьми месяцев систематического сопровождения была проведена итоговая диагностика с использованием диагностической методики «Диагностика нервно-психического развития детей 2 и 3-го года жизни», по результатам которой наблюдалась положительная динамика по показателям: понимание речи (на 1-2 эпикризных срока) у 11 из 16 детей группы с трудностями социально-эмоционального развития, социальное развитие (на 3-4 эпикризных срока) у 13 из 16 детей.

В процессе коррекционно-развивающего сопровождения были отмечены положительные изменения и в поведении детей. Снизилась выраженность сенсорной чувствительности, дети стали спокойнее реагировать на тактильное взаимодействие со стороны взрослого, чаще допускают физическое сопровождение и помощь в выполнении заданий. Появился непродолжительный зрительный контакт, увеличилась продолжительность удержания внимания в совместной деятельности. Также отмечено снижение уровня тревожности в ситуации занятия: дети стали менее напряжёнными при включении в образовательный процесс, уменьшилось количество негативных поведенческих реакций. Часто дети положительно реагируют на начало и завершение занятия, постепенно принимая структуру и ритуалы в совместной деятельности. В ходе сопровождения также отмечается повышение уровня произвольности поведения: дети дольше удерживаются в организованной деятельности, начинают следовать простым инструкциям, легче переключаются между видами активности при поддержке взрослого. Наблюдается постепенное формирование интереса к совместной игре и предметно-практической деятельности, увеличение количества ситуаций социального отклика и подражательных действий.

Заметна положительная динамика в развитии коммуникативного взаимодействия. Расширилась коммуникация с педагогами: дети чаще иницируют или поддерживают контакт доступными способами, лучше принимают помощь взрослого, проявляют большую включённость в совместную деятельность. Кроме того, положительная динамика прослеживается в эмоциональной сфере. В настоящее время наблюдаются более разнообразные экспрессивно-мимические проявления: дети чаще улыбаются, проявляют эмоциональное оживление, положительно реагируют на игровое взаимодействие и эмоциональный контакт со взрослым.

Таким образом, коррекционно-развивающее сопровождение детей раннего возраста с трудностями социально-эмоционального развития является важным условием предупреждения вторичных нарушений и повышения адаптационных возможностей ребёнка. Практический опыт работы показывает, что использование эмоционально-смыслового подхода, включающего организацию безопасного взаимодействия, эмоционально насыщенного общения, сенсорной поддержки и совместной игровой деятельности, способствует положительной динамике в развитии детей раннего возраста. Существенным фактором эффективности сопровождения является активное участие родителей в коррекционном процессе, повышение их компетентности и формирование устойчивого взаимодействия с ребёнком в домашних условиях.

Список литературы:

1. Баенская, Е. Р. Ранняя диагностика и коррекция РАС в русле эмоционально-смыслового подхода. Аутизм и нарушения развития. – № 15(2). – С. 32-37. – DOI:10.17759/autdd.2017150203 (дата обращения 03.05.2026).
2. Беркун, А. В., Иванов, М. В., Симашкова, Н. В. Ранняя диагностика аутистических расстройств у детей первых лет жизни в рамках медико-психолого-педагогического сопровождения: анализ двух случаев из практики // Альманах Института коррекционной педагогики. – 2022. – № 48 [Электронный ресурс] (дата обращения: 07.05.2026).
3. Никольская, О. С., Баенская, Е. Р., Либлинг, М. М. Дети и подростки с аутизмом. Психологическое сопровождение. – М. : Теревинф, 2011. – 224 с.
4. Печора, К. Л., Пантюхина, Г. В. Диагностика нервно-психического развития детей раннего возраста. – М. : ТЦ Сфера, 2022. – 80 с.
5. Фрухт, Э. Л. Диагностика нервно-психического развития детей первого года жизни. – М. : Медицина, 1979.

Формирование связной речи у детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи посредством мнемотехники

Аннотация. В статье рассмотрена актуальность проблемы формирования связной речи у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи. Описаны преимущества и приемы работы с мнемотехникой для формирования связной речи у старших дошкольников с общим недоразвитием речи.

Ключевые слова: речь, монологическая речь, связная речь, общее недоразвитие речи, дошкольный возраст, мнемотехника, мнемотаблицы.

Развитие речи у детей является одной из приоритетных задач в соответствии с Федеральным государственным образовательным стандартом Дошкольного Образования (ФГОС ДО) [5]. В соответствии с современными исследованиями наблюдается тенденция увеличения количества детей с нарушениями речи старшего дошкольного возраста.

Этот период отличается от предыдущих возрастных этапов в отношении ребёнка к окружающему миру, он старается проникнуть в суть вещей и понять причинно-следственные связи явлений. Старший дошкольник должен уметь самостоятельно описывать предметы и явления, давать развернутый ответ на поставленный вопрос, рассказывать о событиях из собственного опыта, а для этого необходимо, чтобы речь была связной. В свою очередь, связная речь является основным критерием успешного обучения в школе и общения ребёнка с окружающими. Поэтому формирование грамотной связной речи должно происходить в дошкольном детстве, являющимся сензитивным периодом развития ребенка.

А. В. Текучев определяет связную речь как «любую единицу речи, составные языковые компоненты которой (знаменательные и служебные слова, словосочетания) представляют собой организованное по законам логики и грамматического строя данного языка единое целое» [3].

Для полноценного формирования связной речи необходимо взаимодействие таких процессов как мышление и восприятие с речевым развитием. Чтобы речь была связной, нужно уметь отбирать содержание, то есть иметь представление об объекте рассказа, владеть навыками анализа, выделять основные свойства и качества, устанавливать временные отношения и связи между предметами и явлениями. Также, немаловажным элементом связности речи, является умение использовать языковые средства.

Общее недоразвитие речи – форма речевой аномалии у детей с нормальным слухом и первично сохранным интеллектом, при которой нарушается формирование всех компонентов речевой системы, относящихся к смысловой и звукопроизносительной сторонам речи [4]. Типичными признаками детей с ОНР могут являться: позднее появление речи (после трёх-четырёх лет); отставание экспрессивной речи при понимании обращённой к ребёнку речи; сниженная речевая активность; нарушения произношения и звукообразования; несформированность связной речи. ОНР может наблюдаться также у детей со сложными формами речевой патологии, таких как алалия, афазия, ринолалия, иногда при дизартрии.

В современное время исследования показывают, что численность детей с общим недоразвитием речи с каждым годом увеличивается. Наиболее распространен у детей старшего дошкольного возраста с ОНР третий уровень речевого развития. Для него характерно наличие развернутой фразовой речи с элементами лексико-грамматического и фонетико-фонематического недоразвития.

Наиболее сложной формой речи является монологическая речь. Монологическая речь – это связная речь одного лица, коммуникативная цель которой – сообщение о каких-либо фактах или явлениях действительности (В. П. Глухов) [3].

В соответствии с онтогенезом речевой деятельности, монологическая речь в норме должна быть развита к старшему дошкольному возрасту, то есть к 6-7 годам [1]. Существенные проблемы дети с общим недоразвитием речи испытывают в овладении связной контекстной речи, что способствует дополнительным затруднениям овладением монологической речью. Связная монологическая речь детей с общим недоразвитием речи характеризуется недостаточностью и ограниченностью сло-

варного запаса, отсутствием логики высказываний, фрагментарностью, пропуском ключевых моментов, длительными паузами и множественным повторением слов. Нарушения связной речи препятствуют полноценному взаимодействию ребенка в обществе, а также в обучении грамоте и овладении учебными предметами в школьной деятельности. Е. Б. Парфенова говорит о том, что у детей с ОНР недостаточное понимание текстового материала, вследствие несформированности когнитивных и гностических процессов. Из этого следует, что для большинства детей с общим недоразвитием речи оказывается недоступно точное воспроизведение сюжета текста.

Полноценное овладение дошкольниками связной речью становится возможным только при правильной организации целенаправленных специальных коррекционных занятий. Они позволяют ребенку научиться составлять алгоритм самостоятельных высказываний и определять их содержание, и свободно ориентироваться в ситуации использования речи. Поэтому важнейшую роль в работе специалиста играет формирование связной монологической речи у дошкольников. Именно эта задача является ключевой к успешной социализации, подготовке ребёнка к школе и полного преодоления недоразвития речи, а также и вторичных последствий в виде отставания в познавательном и интеллектуальном развитии. Но педагог должен построить коррекционную работу так, чтобы она была направлена не только на исправление нарушений речи, но и на развитие высших психических функций, формирование контроля самостоятельной общей и речевой деятельности. Для достижения этой цели используется общепринятая эффективная инновационная технология – мнемотехника, как средство обучения связной монологической речи старших дошкольников [7].

Мнемотехника – это система методов и приемов внутреннего письма, позволяющая в определенной последовательности «записывать» в мозг информацию в виде визуальных, аудиальных или кинестетических образов. Эта система обеспечивает эффективность и успешность освоения детьми знаний об окружающей действительности, помогает запомнить рассказ, сохранить и воспроизвести необходимую информацию, а также развивает речь.

Мнемотаблицы – это своеобразные схемы с информацией, в которых принцип работы заключается от более простого к более сложному. Такие схемы позволяют ребенку с легкостью построить последовательный и логичный рассказ, запомнить его и воспроизвести.

Многие ученые и педагоги дают разные названия мнемотехникам, например, В. П. Глухов говорит «блоки-квадраты», Л. Н. Ефименкова – «схема построения рассказа», В.К. Воробьева «методика сенсорно-графических схем», Т. В. Большакова – «коллаж», Т. А. Ткаченко называет мнемотехники «предметно-схематические модели». Но главная идея одинакова, значит, что основную суть в памяти ребенка составляют точные образы людей, предметов и явлений, их признаков и качеств. Без этих представлений образов ребёнок не усвоит обобщающие понятия и не сможет с ними оперировать [4].

Использование мнемотехник сейчас как никогда актуально, особенно их применение необходимо с теми детьми, для которых малоэффективна традиционная методика обучения. Одной из отличительных особенностей мнемотехник от других методик, является разнообразие дидактического материала в виде мнемотаблиц, графических схем, мнемоквадратов, мнемодорожек, который обеспечивает наиболее легкий способ для овладения детьми связной речью, улучшает содержание рассказов с сохранением последовательной логики событий и помогает в правильном грамматическом оформлении речи. Содержание мнемотаблицы включает графическое или схематическое изображение предметов, явлений, действий, мультипликационных персонажей, их главных смысловых признаков. Главным условием является то, чтобы изображение наглядной схемы было доступно и понятно для ребёнка [2, 7].

У детей старшего дошкольного возраста с недоразвитием речи преобладает зрительно-образная память. Зачастую, то, что попадет в поле зрения ребенка, запоминается непроизвольно, поэтому, чтобы достичь успеха в запоминании какого-либо материала, необходимо всё подкреплять наглядными изображениями. Мнемотехника, как правило, помогает детям дошкольного возраста улучшить зрительную и слуховую память, ассоциативное мышление, воображение, процессы зрительно-слухового внимания. Опора на наглядный образ имеет значение для детей с речевой патологией, так как при возникновении данного образа в воображении ребенка, понимание текста и его значения становится для него доступным [6].

Мнемотаблицы также благоприятствуют обучению связной речи детей. Они применяются для увеличения словарного запаса, составления и запоминания рассказов, для заучивания стихов, для отгадывания загадок и ребусов и пересказа рассказов, сказок. Не связанные картинки можно объединить в определенный сюжет, с помощью чего активизируются мыслительные процессы. По-

степенно дошкольники могут запоминать текст намного быстрее и легче, в их возможностях становится и составление сказки и рассказов с соблюдением последовательности сюжета и использованием правильной лексики. При пересказе таким способом не только формируются навыки связной речи, но и улучшается ее структура, выразительность, совершенствуется умение построить простые и сложные предложения.

Л. В. Омельченко утверждает, что мнемотехника является системой приемов, которые облегчают запоминание и увеличивают объём памяти путём образования дополнительных ассоциаций, организации специального коррекционного учебного процесса в форме игры. Целью обучения мнемотехникам становятся: развитие процессов памяти, воображения, внимания, мышления, которые теснейшим образом связаны с полнотой речевого развития [7].

Мнемотаблицы и мнемотехники в различных видах деятельности эффективно дают возможность детям для восприятия, обработки, хранения и воспроизведения полученной зрительной информации. Основным способ это построение ассоциаций. Абстрактные объекты заменяются образами. Большинство детей с нормальным развитием, а тем более с речевым недоразвитием не могут запомнить слова с абстрактными значениями. Поэтому для прочного и облегченного запоминания информации, слова необходимо наполнить содержанием методов мнемотехники. Эффективным способом будет также подкрепление слов сильными, яркими и запоминающимися визуальными, зрительными или двигательными ощущениями. Правильное освоение приемов использования мнемотехник позволяет сократить и ускорить процесс обучения. Использование красочных рисунков становится для детей увлекательной игрой. Сформировавшийся зрительный образ надолго остается в памяти ребенка, нежели вызубренный текст, который исчезнет через несколько дней.

Алексеева М. М. утверждает, что мнемотехники - это совокупность методов, которые значительно облегчают процесс запоминания и увеличивают возможности памяти путём подбора ассоциаций. Особенностью мнемотаблиц является применение символов, пиктограмм. Эти символы приближаются к речевому материалу, что делают поиск, узнавание и запоминание слов легче. Например, чтобы обозначить домашних животных можно использовать домик, а для диких животных символ елки. [2, 28].

Применение мнемотаблиц помогает детям фантазировать, выдумывать волшебные страны, предметы, героев. Дошкольники могут придумать сказку с необычным сюжетом, зарисовать её и даже отправиться в сказочное путешествие. То есть, ребенок учится мыслить не по шаблону, причем у каждого ребенка придуманные предметы или явления будут индивидуализированы и совершенно разные. Такими способами ребенок проявляет творчество, создает необычные вещи, на фоне чего происходит формирование связной диалогической и монологической речи.

При успешном овладении техниками мнемотаблиц и достижении хороших результатов, интерес и речевой потенциал дошкольников повышается. Дети начинают чувствовать себя увереннее, верят в свои возможности при пользовании алгоритма работы с текстом, воспроизведении рассказов, запоминании стихов, произведений художественной литературы и народного творчества.

В достаточной мере мнемотаблицы помогут подготовить ребёнка к обучению в школе, где он будет чувствовать себя уверенно среди сверстников [4].

Таким образом, овладение навыками использования мнемотаблиц дошкольниками старшего возраста с общим недоразвитием речи позволит эффективно воспринимать зрительную информацию, умело оперировать с ней, то есть обрабатывать, воспроизводить и хранить, что гарантирует успех в дальнейшем обучении. Важно помнить, что формирование связной речи у детей с ОНР – это длительный процесс, который требует терпения и настойчивости. Регулярные занятия и упражнения помогут ребенку достичь желаемого результата и успешно обучаться в школе.

Список литературы:

1. Гвоздев, А. Н. Вопросы изучения детской речи / А. Н. Гвоздев. – СПб. : Детство-Пресс, 2007. — 470 с.
2. Глухов, В. П. Исследование особенностей связной речи старших дошкольников с задержкой психологического развития и общим недоразвитием речи / В. П. Глухов, М. Н. Смирнова. – Текст : непосредственный // Логопедия. – 2005. – № 3. – 13-24 с.
3. Глухов, В. П. Формирование связной речи детей дошкольного возраста с общим речевым недоразвитием / В. П. Глухов. – [2-е изд., испр. и доп.]. – Москва : АРКТИ, 2004. - 166 с. – (Библиотека практикующего логопеда). – ISBN 5-89415-211-9. – Текст : непосредственный.
4. Левина, Р. Е. Основы теории и практики логопедии / [Р. Е. Левина и др.] ; под ред. Р. Е. Левиной. – Репр. изд. – Москва : Альянс, 2013. - 366, [1] с. : ил. – ISBN 978-5-91872-037-0. – Текст : непосредственный.

5. Федеральный государственный образовательный стандарт Дошкольного Образования: приказы и письма Минобрнауки РФ / [ред.-сост. Т. В. Цветкова]. – Москва : Сфера, 2014, 2015, 2016, 2017. – 96 с.: табл. – (Правовая библиотека образования). – Прил. : 5-96. – ISBN 978-5-9949-1024-5. – Текст: непосредственный.
6. Филичева, Т. Б. Дети с общим недоразвитием речи : [микроформа] : Воспитание и обучение : учеб.-метод. пособие для логопедов и воспитателей / Т. Б. Филичева, Т. В. Туманова. – Москва : Гном-Пресс, 1999. – 127, [1] с. – Текст : непосредственный.
7. Яшина, В. И. Методика развития речи и обучения родному языку дошкольников : учеб. для студентов высш. учеб. заведений, обучающихся по направлению «Педагогическое образование» / В. И. Яшина, М. М. Алексеева ; под общ. ред. В. И. Яшиной. – 8-е изд., стер. – Москва : Академия, 2018. – 445, [1] с. – (Высшее образование. Бакалавриат. Педагогическое образование). – ISBN 978-5-4468-7254-1. – Текст : непосредственный.

Кряжевских Елена Геннадьевна,
старший преподаватель кафедры
логопедии и коммуникативных технологий ПГГПУ, г. Пермь,
e-mail: kelenag76@rambler.ru

Хомякова Ольга Викторовна,
учитель-логопед МАДОУ «Детский сад 165» г. Перми,
e-mail: miss.khomka@list.ru

Пеккер Екатерина Анатольевна,
учитель-логопед МАДОУ «Кондратовский детский сад "Ладодошки"»,
e-mail: e.pekker@yandex.ru

Сюр Ольга Михайловна,
учитель-логопед МАДОУ «Детский сад 23» г. Перми,
e-mail: syur.olga@mail.ru

Князева Наталья Васильевна,
учитель-логопед МАДОУ «Детский сад 23» г. Перми,
e-mail: natalya.knyazeva_80@mail.ru

Каменских Тамара Леонидовна,
учитель-логопед МАДОУ «Детский сад 103» г. Перми,
e-mail: tamarakamenskih27@gmail.com

Чалая Виктория Александровна,
учитель-логопед МАДОУ «Детский сад 103» г. Перми,
e-mail: martynovaperm@yandex.ru

Трандина Елена Валерьевна,
учитель-логопед МАОУ «СОШ «МАСТЕРГРАД»,
e-mail: etrandina@gmail.com

Черемисина Олеся Сергеевна,
учитель-логопед МАДОУ «Детский сад 312» г. Перми,
e-mail: log.pom@yandex.ru

Пермякова Ирина Михайловна,
учитель-логопед МАДОУ «Детский сад 312» г. Перми,
e-mail: irperm@rambler.ru

Игошева Зифа Фильгатовна,
воспитатель МАДОУ «Детский сад 312» г. Перми
e-mail: igoshevazoya@yandex.ru

Карташова Наталья Александровна,
учитель-логопед МАДОУ «Детский сад 312» г. Перми
e-mail: 89027914971@mail.ru

Родительская игротека

Аннотация. Формирование личности ребенка – непрерывный процесс, его речевая и коммуникативная компетенция развивается в окружении семьи и образовательной организации. Современная занятая семья сталкивается с дефицитом времени, с одной стороны, и желанием воспитать и обучить успешного ребенка, с другой стороны. Родительская игротека организует совместный досуг родителя и ребенка с качественным общением и игровым взаимодействием.

Ключевые слова: речь, коммуникация, ребенок, не пользующий экспрессивной речью, семья, досуг, родительская игротека.

Родительская игротека специально организованное пространство, предназначенное для взаимодействия родителя и ребенка.

Цель составления игротеки для родителей, воспитывающих детей с ОВЗ – повышение педагогической компетенции родителей в проблеме развития речи и коммуникации ребенка, не пользующегося экспрессивной речью, стимуляция речевой и познавательной активности ребенка.

Задачи:

1. Формировать способность понимать потребности ребенка и создавать условия для их удовлетворения.

2. Формировать способность создавать условия, в которых ребенок чувствует себя в безопасности.

3. Познакомить с различными способами и формами взаимодействия с ребенком.

4. Развивать речевую и познавательную активность детей.

Содержание родительской игротеки представлено блоками игр.

Блок игр по формированию слоговой структуры слова у детей с ОВЗ «Ритм-звук-слог-слово» (авторы-составители *Пеккер Е. А., Хомякова О. В.*) реализуется по двум направлениям:

I. Формирование невербального чувства ритма.

II. Формирование вербального (слогового) чувства ритма.

Существует зависимость овладения слоговой структурой слова от особенностей речевых и психических процессов (от состояния восприятия звуков речи; от состояния подвижности языка; от нарушения смысловой стороны речи у детей; от желаний и стремлений ребенка, т. е. тех стимулов, которые влияют на поведение ребенка) и от особенностей развития неречевых процессов (ориентации в пространстве (оптико-пространственной ориентации); ритмической и динамической организации движений, способности к серийно-последовательной обработке информации) [2]. Поэтому важно учитывать последовательность введения игр от первой до последней.

Представим направление «Формирование невербального чувства ритма (развития неречевых процессов)»:

1. Игры на развитие оптико-пространственной ориентации.

2. Игры на развитие ориентации в собственном теле (сомато-пространственной ориентации).

3. Игры на развитие ориентации в двухмерном пространстве (на листе бумаги).

4. Игры на развитие временно-пространственной ориентации (временных представлений).

5. Игры на развитие динамической и ритмической организации движений.

Блок игр на развитие правильного произношения у детей с ОВЗ «Моторный тренинг» (авторы-составители *Сюр О. М., Князева Н. В.*) направлен на развитие мелкой, артикуляционной моторики у детей, зрительно-двигательной координации движений, развитие речи, чувства ритма, умение подражать взрослому в ходе игровых действий.

✓ Блок игр на формирование мелкой моторики рук у детей с ОВЗ «Гидрогимнастика» (авторы-составители *Каменских Т. Л., Чалая В. А.*) направлен на развитие мелкой моторики и речевой активности с использованием игровых упражнений в воде.

✓ Блок игр на формирование понимания обращенной речи у детей с ОВЗ «Запуск понимания речи» (автор-составитель *Трандина Е. В.*) направлен на развитие понимания обращенной речи у ребенка – формирование слухового внимания (умения выделять речевые звуки, интонацию, темп и громкость речи); развитие фонематического восприятия; накопление пассивного словарного запаса, введение и закрепление новых слов, обозначающих предметы, действия, признаки предмета; понимание простой инструкции и обучение исполнению последовательности игровых команд.

✓ Блок игр на развитие фонематических процессов у детей с ОВЗ «Угадай, что звучит» (автор-составитель *Карташова Н. А.*) направлен на развитие неречевого и речевого слуха.

✓ Блок игр, направленные на комплексное оздоровление организма «Игровой массаж» (авторы-составители *Пермяков И. М., Черемисина О. С., Игошева З. Ф.*) способствует тактильной стимуляции, установлению близкого контакта родителя с ребенком.

Рассмотренные блоки «Родительской игротеки» рекомендуется педагогам проигрывать с родителями на практикумах в рамках коллективных и индивидуальных форм взаимодействия с семьей или представить видеотеку для самостоятельного изучения.

На примере организации одного выходного дня продемонстрируем внедрение содержания родительской игротеки в пространство семьи.

Утро. Пробуждение. Игровой массаж «Любопытный котёнок» (сидя в кровати). Ребёнок просыпается в кровати, лежит, взрослый присаживается сбоку на кровать ребёнка или стоит рядом с кроватью и выполняет игровой массаж, способствующий лёгкому пробуждению.

Завтрак. Моторный тренинг «Вкусные бусы» (за столом на кухне). Взрослый размещается с ребёнком в удобном месте дома (на кухне), сидя на стуле.

Где же, где же наши глазки? Смотрят красочные сказки!	Взрослый закрывает своими ладонями глаза ребенка, затем – открывает.
Ай, проснулись! Ну, привет! Посылают нам ответ.	Лёгкие поглаживающие движения по бровям и вокруг глаз (в направлении от переносицы к вискам и затем от висков к переносице).
Где же ушки? Слушают сказку	Лёгкие растирающие движения от ушной раковины к мочке уха в обратном направлении.
Где же щёчки? Едят колобочки: ам-ам Как щёчки едят колобочки?	Круговые легкие растирания щек одновременно двумя руками по кругу в направлении от подбородка к скулам и снова вниз к подбородку. Далее взрослый стимулирует ребенка к звукоподражанию: ам-ам.
Вот за ушками дорожки	Лёгкие поглаживающие движения кончиками указательного и среднего пальцев взрослого за ушами по направлению вверх-вниз.
Побежали наши ножки! (топ-топ) Как побежали наши ножки?	Взрослый берёт за стопы ребёнка и совершает ножками ребёнка движения, имитирующие шаги. Далее взрослый стимулирует ребенка к звукоподражанию: топ-топ.
Вот ладошки-веселушки (хлоп-хлоп) Как хлопают наши ладошки?	Взрослый берет ладошки ребенка в свои руки и совершает похлопывающие движения по поверхности кровати. Далее взрослый стимулирует ребенка к звукоподражанию: хлоп-хлоп.
Вот и ножки – топотушки	На каждой стопе ребенка взрослый большим пальцем легким нажатием «рисует восьмёрку».
Просыпайся, как котёнок, Сладко потянись спросонок! (ууууух)	Взрослый осторожно вытягивает руки ребёнка вверх вдоль туловища и поглаживает по внешней стороне руки, туловища и ноги.

Давай покатаемся на лошадке.	Взрослый усаживает ребёнка на колени лицом к себе (лицо ребёнка должно быть на уровне лица взрослого), если ребенок маленький можно поставить ребенка ножками на колени взрослого.
По/коч/кам, по коч/кам – по ма/леньким / пенёч/кам. Пос/ка/ка/ли, пос/ка/ка/ли/, с ка/ла/ча/ми, /с ка/ла/ча/ми!/ В ям/ку/-бух!	Слегка покачивает и подбрасывает малыша, ритмично напевая текст, на слове «Бух!» – опустить малыша между коленями вниз и вернуть назад.
Лошадка цокает копытами, вот-так.	Взрослый показывает упражнения «Лошадка» – звонко щелкать язычком, присасывая язык к небу, рот открыт.
Покажи, как цокает Лошадка	Ребенок цокает.
Приехали с калачами круглыми, а у нас – сушки круглые. Вот такие.	На столе перед ребенком сушки в корзинке (тарелочке) и веревочка, на одном конце верёвочки привязана сушка.
Сделаем вкусные бусы для мамы	
Я буду держать верёвочку (шнурок), а ты держи сушку.	Взрослый держит веревочку пинцетным захватом, т.е. тремя пальцами, а ребёнок – сушку. Взрослый подстраивается под руку ребенка во время надевания сушки и показывает, как перехватить верёвочку другой рукой и надеть сушку на верёвочку.
А сейчас ты сам держи веревочку, а я буду держать сушку. Продень веревочку в сушку	Взрослый держит сушку, ребёнок продвигает верёвочку в сушку и перехватывает верёвочку другой рукой.
Молодец, какие вкусные красивые бусы у нас получились.	Взрослый примеряет себе бусы, вместе с ребенком любуются.

Одевание на прогулку. «Ритм-звук-слог-слово» – «Комарики» (сидя на стуле, одежда перед ребенком).

Отправляемся на прогулку. 3-3-3, слышишь комарики зазвенели.	
3-3-3 Дарики-дарики, летели комарики. Вились, вились, вились, вились. И в животик вцепились.	Взрослый слегка щекочет животик.
Куда вцепились комарики?	
Сюда.	Ребенок отвечает и указывает на живот.
Да, сюда, в животик.	
3-3-3 Дарики-дарики, летели комарики. Вились, вились, вились, вились. И в спинку вцепились.	Взрослый слегка щекочет спинку.
Куда вцепились комарики?	
Туда	Ребенок отвечает и указывает на спину.
Да, туда, в спинку	
Спинка и живот называются тело. А что мы оденем на тело, чтобы комарики не кусали?	
Это.	Ребенок отвечает и указывает на кофту.
Да, кофту. Надевай кофту, пока комарики не вцепились.	Ребенок самостоятельно одевается, а взрослый готов помочь.
3-3-3 Дарики-дарики, летели комарики. Вились, вились, вились, вились. И в ножки вцепились.	Взрослый слегка щекочет ножки.
Куда вцепились комарики?	
Сюда.	Ребенок отвечает и указывает на ножки.
Да, сюда, в ножки. А что надо надеть на ножки?	
Это	Ребенок отвечает и указывает на шорты.
Да, шорты. Надевай шорты, пока комарики не вцепились еще раз.	Ребенок самостоятельно одевается, а взрослый готов помочь.
3-3-3 Дарики-дарики, летели комарики. Вились, вились, вились, вились. И в макушку вцепились.	Взрослый слегка щекочет голову.
Куда вцепились комарики?	
Туда.	Ребенок отвечает и указывает на голову.
Да, туда, в голову. А что надо надеть на голову?	
Это.	Ребенок отвечает и указывает на шапку.
Да, шапку. Надевай шапку, пока комарики не вцепились еще раз.	Ребенок самостоятельно одевается, а взрослый готов помочь.
Теперь мы готовы идти гулять!	

Прогулка. «Запуск понимания речи» – «Сигнал» (на детской площадке или в парке).

Мы будем гулять. Как только я хлопну в ладоши, ты повторяй за мной – хлопай в ладоши!	
Давай попробуем, я – хлоп, ты – хлоп.	Взрослый хлопает, ребенок в ответ хлопает.
	Взрослый с ребенком прогуливаются, изображая то зайчиков, то медведей. В какой-то момент взрослый хлопает в ладоши, ребенок тоже хлопает в ладошки.
Мы продолжаем гулять. Внимание, сейчас, если я хлопну в ладоши, а ты топни ногой!	
Давай попробуем, я – хлоп, ты – топ.	Взрослый хлопает, ребенок в ответ топает.
	Взрослый ребенка качает на качелях. По завершению качения взрослый хлопает в ладоши, ребенок топает.

Ребенку важно запомнить звук или команду для ответного действия. Если он ошибается, то на другой сигнал переходить еще рано. Для усложнения игры можно «путать» ребёнка (например, замахнуться и не хлопнуть или хлопнуть не в ладоши, а по коленкам).

Обед. «Угадай, что звучит» (за столом на кухне).

Послушай, я шуршу пакетом	Взрослый демонстративно шуршит пакетом.
Я наливаю воду	Взрослый демонстративно наливает воду.
Я стучу ложкой	Взрослый демонстративно стучит ложкой о стенки стакана.
Давай играть! Отвернись. Я играю, а ты – слушай.	Взрослый манипулирует любым предметом (одно из трех предложенных действий).
Повернись. Теперь ты играй, а я буду слушать.	Ребенок повторяет действия с тем же предметом.
	Когда ребенок повторяет действия взрослого, взрослый может вызывать звукоподражания «шу-шу», «буль-буль», «динь-динь».

Вечер. «Гидрогимнастика» – «Прятки» (игровое упражнение с мини-ковриками проводится в ванной комнате).

Посмотри, какие коврики: ладошки и яблоки.	Взрослый показывает предметы, сопровождая показ выразительной мимикой и жестами. Демонстрирует каждый элемент отдельно. Ребенок фиксирует взгляд, проявляет интерес.
Где яблоки? Покажи! Вот яблоки!	Взрослый показывает жестом на предметы.
Вот!	Ребенок показывает яблоки.
Где ладошки? Покажи! Вот ладошки!	Взрослый показывает жестом на предметы.
Вот!	Ребенок показывает ладошки.
Возьми (красное) яблоко, приклей сюда.	Взрослый показывает и при необходимости помогает ребенку.
Шлеп!	Ребенок выполняет инструкцию.
Возьми (зелёное) яблоко, приклей сюда.	Взрослый показывает и при необходимости помогает ребенку.
Шлеп!	Ребенок выполняет инструкцию.
Возьми (жёлтую) ладошку, приклей туда.	Взрослый показывает и при необходимости помогает ребенку.
Шлеп!	Ребенок находит и приклеивает заданный элемент.
Возьми (синюю) ладошку, приклей туда.	Взрослый показывает и при необходимости помогает ребенку.
Шлеп!	Ребенок находит и приклеивает заданный элемент.
Умница, хорошо приклеила.	
Спрячь яблоки.	Взрослый показывает действие скрывания. Ребенок выполняет.
Спрячь ладошки.	Взрослый показывает действие скрывания. Ребенок выполняет.
Сначала спрячь яблоки, а потом ладошки.	Ребенок удерживает последовательность и выполняет.
А теперь давай отклеим яблоки. (Можно дать инструкцию – тяни)	Взрослый демонстрирует действие отклеивания.
Оп! Оп!	Ребенок выполняет действие отклеивания.
Отклеим ладошки.	
Оп! Оп!	Ребенок выполняет действие отклеивания.
Умница.	Взрослый поощряет ребёнка. Ребенок проявляет радость от успеха. Взрослый и ребенок обнимаются.

Список литературы:

1. Акименко, А. В. Новые логопедические технологии : учебно-методическое пособие. – Ростов-на-Дону : Феникс, 2009. – 105 с.
2. Бабина, Г. В., Сафонкина, Н. Ю. Слоговая структура слова: обследование и формирование у детей с недоразвитием речи : учебно-методическое пособие. – М. : Книголюб, 2005. Серия «Логопедические технологии». – 96 с.
3. Бакиева, Н. З. Интегрированные занятия с неговорящими детьми с использованием приёмов логоритмики. – СПб. : Издательство «Детство-Пресс», 2019. – 80 с.
4. Барсукова, О. В. «Маленький бассейн»: программа, 2013 // О.В. Барсукова // Образовательный портал «Урок.1сентября» [Электронный ресурс]. – Режим доступа. – URL : <https://urok.1sept.ru/publication/141543>
5. Большакова, С. Е. Алалия. Работа на начальном этапе. Формирование навыков базового уровня. Междисциплинарный авторский подход. – М. : Грифон, 2019. – 256 с.
6. Большакова, С. Е. Преодоление нарушений слоговой структуры слова у детей : методическое пособие. – М. : ТЦ Сфера, 2007. – 56 с.
7. Кириллова, Ю. А. Картотека подвижных игр в спортивном зале и на прогулке для детей с расстройствами речевого развития с 2 до 3 лет. – СПб. : Издательство «Детство-Пресс». 2019. – 112 с.
8. Колесникова, Е. В. 500 игр для коррекционно-развивающего обучения детей 3-7 лет. – М. : Издательство «Ювента», 2004. – 160 с.
9. Новиковская, О. А. 1001 логопедическое упражнение для детей от 6 месяцев. – М. : Издательство АСТ, 2020. – 255 с.
10. Петш, Е.В., Зайцева, А.В. Игровой массаж для дошколят. Психолого-педагогическая технология. 5-7 лет. ФГОС. – СПб. : Издательство «Детство-Пресс», 2021. – 80 с.
11. Ушакова, О. С. Речевое развитие детей второго года жизни : методическое пособие для реализации комплексной образовательной программы «Теремок» для детей от двух месяцев до трех лет. – М. : Издательский дом «Цветной мир», 2019. – 80 с.

**Топ-навыки современного вожатого
(исследование Элис Бойс адаптированное к вожатской деятельности)**

Аннотация. В статье рассматриваются современные навыки, которые необходимы в работе вожатого в сфере отдыха детей и их оздоровления: способность адаптироваться к правилам, осуществлять «перезагрузку» взаимодействия, справляться с несовершенством технологий. Представлены стратегии развития этих навыков, а также сделан вывод о том, что их освоение значительно улучшит результативность деятельности вожатого в динамичной и непредсказуемой среде лагеря и современного мира в целом.

Ключевые слова: организация отдыха детей и их оздоровления, вожатская деятельность, актуальные навыки.

Современный мир меняется очень быстро, и эти перемены затрагивают все стороны нашей жизни: работу, технологии, общение. Когда мы были детьми, казалось, что если строго следовать установленным правилам, то обязательно достигнешь успеха. Но с возрастом становится понятно, что не все правила работают одинаково, нормы часто нарушаются, и сегодня нестабильность и неопределённость стали повседневностью.

Работа вожатого в загородном лагере происходит именно в таких «условиях постоянных изменений». Каждый день вожатым приходится сталкиваться с непредсказуемыми ситуациями, сложностями и даже несправедливостью. Быстро меняющаяся среда может вызывать тревогу, особенно у тех, кто ещё не имеет большого жизненного опыта. Чтобы справляться с такими вызовами, вожатым нужно развивать у себя «особые навыки», которые помогают преодолевать трудности.

Элис Бойс, специалист по когнитивно-поведенческой терапии, отмечает, что все необходимые ресурсы уже есть в человеке. Нужно только осознанно обращать внимание на себя и научиться использовать имеющееся. Важным качеством современного человека становится умение наблюдать за происходящим и гибко подстраиваться под изменения, а не жёстко держаться устаревших схем [3]. Это значит принимать мир таким, какой он есть, без излишних разочарований из-за того, что реальность не совпадает с нашими ожиданиями.

Первое, чему стоит уделить внимание при подготовке вожатых – это их умение адаптироваться к правилам детских лагерей (безопасность, корпоративная этика, общение, порядок, режим и другими), условиям трудовой деятельности, способность принимать неопределённость и видеть в этом свои возможности. Это помогает не только решать функциональные задачи, но и расти как личность и профессионал.

В детстве все «взрослые правила» воспринимаются как жёсткие и постоянные. Однако с опытом приходит понимание, что правила разные. Есть правила неизменные («жёсткие») – например, нельзя воровать. Его нарушение пресекается законом. Другие же правила «могут быть гибче» и зависеть от ситуации. Так, правило «работать на позитиве» трактуется по-разному: для вожатого это значит проявлять положительные эмоции и стараться сдерживать негатив, чтобы отдых детей в лагере был комфортным. Если нарушение правила не вредит окружающим, его можно считать «гибким».

Адаптация к правилам включает несколько важных составляющих. Так, гибкость мышления позволяет быстро реагировать на новые вызовы, изменения, видеть альтернативы и находить нестандартные решения. А критическое мышление – оценивать последствия и принимать продуманные решения.

Когда меняются правила или возникают новые обстоятельства, или складывается сложная ситуация, важно быстро искать выход и подбирать действенные решения. Для этого нужны креативность и уверенность как неотъемлемые части адаптивности.

Для развития мышления и креативности используют игры, например, «ПРОкачалка» [2, с. 40]. Участникам предлагают решить проблемную ситуацию, выбирая из разных «инструментов» подходящие и объясняя, как они их применяют. Вместе группа находит несколько вариантов решения.

Эмоциональный интеллект играет важную роль в эффективном общении и командной работе, особенно если кто-то нарушает установленные нормы и правила. Навыки понимания и управления своими и чужими эмоциями, умение разбираться в мотивах и намерениях помогают создавать более дружелюбную атмосферу и снижать количество конфликтов. Для развития такого интеллекта используют упражнения, например, «Идеальный отдых». Участники делятся на группы – дети, родители, надзорные органы и формулируют, как они видят идеальный отдых ребёнка с их позиции. Потом вместе обсуждают результаты.

Расти и развиваться профессионально помогает не только готовность принимать изменения, но и учиться на новом опыте. В мире, где традиционные методы иногда устаревают, а технологии быстро меняются, этот навык становится особенно важным. Он улучшает качество работы и помогает оставаться конкурентоспособным.

Следующий важный навык, который надо сформировать у вожатых, это умение «перезагружать» общение, как с детьми, так и с коллегами. Под этим понимается процесс обновления и улучшения способов общения, чтобы повысить его эффективность. Заметим, что обладание этим навыком приносит пользу не только в работе, но и в личных отношениях.

Чтобы успешно «перезагружаться», нужно признать, что нынешний стиль общения не работает и требует изменений. Сформировать новые цели взаимодействия, выделить, что нужно улучшить. Далее надо искать новые подходы: менять тон, стиль общения, использовать современные технологии и т. д.

Практически этот навык развивается, например, в игре «Построй свой отряд» [2, с. 40]. Вожатые по-разному отдают команды – авторитарно, демократично или попустительски. Используют различные формы обращения: просьбу, приказ, угрозу, официальное требование, совет, мольбу. После участники обсуждают свои ощущения и реакцию на разные стили.

Для улучшения коммуникативных навыков вожатые могут участвовать в тренингах, чтобы стать более гибкими и адаптивными. Особенно это необходимо, когда сложно справиться с «перезагрузкой» самостоятельно и требуется помощь опытного фасилитатора, который взглянет со стороны и предложит свежие идеи.

Далее важно систематически собирать отзывы всех участников коммуникации, чтобы понять, что работает, а что нет и что стоит изменить. Регулярные обсуждения помогают всем чувствовать себя значимыми субъектами процесса.

Хотя «перезагрузка общения» требует усилий и времени, она способна значительно уменьшить конфликты, улучшить отношения (профессиональные, личные) и результаты работы, создать более комфортную атмосферу, заложить прочную основу для будущих взаимодействий на доверии и взаимопонимании.

Третий навык, формируемый у вожатых, это умение работать с несовершенными технологиями. Нужно понимать, что идеальных и безошибочных решений не существует. Если вожатый берёт готовый сценарий или игру из методической литературы, эффект не всегда будет таким, как ожидается. Успешный опыт одного человека не гарантирует такой же у другого. Сценарий, опубликованный в книге, не всегда универсален.

Здесь важно учить вожатых смотреть на ситуацию с разных сторон. Для этого используют метод «Шесть шляп мышления» Эдварда де Боно [1]. Суть его в том, чтобы отделять разные типы мышления (эмоции, факты, критику, креатив и др.) и рассматривать их по очереди. Это помогает не спорить, а анализировать ситуацию глубже и находить скрытые ресурсы.

Когда что-то идёт не так, нужно оперативно искать альтернативы. Регулярное обучение и обмен опытом с коллегами помогают находить новые решения. При освоении новой технологии важно выявлять её слабые стороны и собственные ограничения, чтобы разрабатывать обходные пути. Необходимо помнить о рисках сбоев и заранее готовить резервные планы для минимизации последствий. Новые игры и сценарии лучше сначала проверить в безопасной обстановке, а умение сохранять спокойствие в сложных ситуациях также помогает преодолевать трудности. Такой комплекс стратегий даёт вожатым возможность справляться с технологическими вызовами.

Таким образом, работа с технологиями требует не только знаний, но и развитого критического мышления, умения анализировать и работать над собой. Вожатые с такими качествами могут эффективно использовать технологии и адаптировать их под свои нужды, создавая уникальные и интересные программы для детей. Это, в свою очередь, позволит детям развиваться, что является главной задачей вожатой деятельности.

Все три навыка – адаптация к правилам, «перезагрузка общения» и работа с технологиями – требуют от человека психологической гибкости, сообразительности и умения осознавать и контролировать свои мысли и действия. Обладая этими навыками, водители смогут не только успешно решать возникающие проблемы, но и расти профессионально, приспосабливаясь к быстро меняющемуся миру.

В итоге, умение справляться с технологическими трудностями, обновлять способы общения и адаптироваться к изменениям является ключом к успеху в работе водителя.

Список литературы:

1. Боно, Эдвард де. Шесть шляп мышления : [пер. с англ.]. – СПб. : Питер паблишинг, 1997. – 243 с.
2. Кулаченко, М. П. Основы водительской деятельности. Практический курс : учебник для вузов. – 3-е изд., перераб. и доп. – М. : Издательство Юрайт, 2026. – 295 с.
3. Специалист по КПП Элис Бойс описала 3 навыка, без которых невозможно преуспеть в современном мире [Электронный ресурс]. – URL : <https://health.mail.ru/news/3945317-spetsialist-po-kpt-elis-bojs-opisala-3-navyika-bez-kotoryih-nevozmozhno-preuspet-v-sovremennom-mire>.

Коррекция психомоторной недостаточности у обучающихся с интеллектуальными нарушениями с помощью кинезиологических игр и упражнений

Аннотация. В статье рассматривается проблема психомоторной недостаточности у обучающихся с интеллектуальными нарушениями. Раскрывается теоретическое обоснование использования кинезиологических упражнений в игровой форме для коррекции сенсомоторных дефицитов. Приводятся практические примеры упражнений, диагностические методики, методические рекомендации для учителей-дефектологов, педагогов коррекционных классов, психологов.

Ключевые слова: обучающиеся с интеллектуальными нарушениями, психомоторная недостаточность, кинезиологические упражнения, коррекционная работа, межполушарное взаимодействие, игровые методы, модель «трёх кинезиологических пауз».

Данные Министерства просвещения РФ свидетельствуют об устойчивом росте числа детей с ограниченными возможностями здоровья и, в частности, с нарушениями интеллекта. Традиционные методы обучения и воспитания часто оказываются недостаточно эффективными при работе с детьми, имеющими органические поражения центральной нервной системы. Это требует от специалистов поиска инновационных, научно обоснованных подходов к коррекции и развитию познавательной и двигательной сферы обучающихся с нарушением интеллекта.

Одной из актуальных проблем специальной педагогики является коррекция психомоторной недостаточности у обучающихся с интеллектуальными нарушениями. Формирование связей между анализаторами (зрительным, слуховым и кинестетическим) и эффективная интеграция разнообразной сенсорной информации – это фундамент для успешного обучения и социальной адаптации ребенка.

Проявления психомоторной недостаточности у детей с нарушением интеллекта многообразны и включают: нарушение зрительно-моторной координации и равновесия, проблемы с планированием действий, сенсорную гипер- или гипочувствительность, неуклюжесть и замедленность движений. У детей с данной категории часто встречаются нарушения осанки, искривление позвоночника, деформация грудной клетки и конечностей. Все эти дефициты напрямую снижают познавательную деятельность и существенно осложняют процесс школьного обучения.

Эффективным и научно обоснованным методом коррекции выявленных нарушений выступает кинезиология – наука о развитии умственных способностей через определенные двигательные упражнения. В основе кинезиологического подхода лежит фундаментальный принцип: «развитие психических процессов нужно начинать с развития движений рук и тела. Вся развивающая работа должна быть направлена от движений к мышлению, а не наоборот». В работах М. М. Кольцовой, Е. И. Исениной была подтверждена связь интеллектуального развития и пальцевой моторики, а труды В. М. Бехтерева доказали влияние манипуляций руки на функции высшей нервной деятельности и развитие речи.

Кинезиологические упражнения помогают активизировать межполушарное взаимодействие, синхронизировать работу обоих полушарий мозга. Они способствуют повышению работоспособности, активизации умственных и познавательных процессов, улучшают концентрацию внимания и память, облегчают процесс чтения и письма. Механизм действия кинезиологических упражнений объясняется тем, что через выполнение специально организованных, перекрестных и координированных движений специалист получает «прямой доступ к управлению нейрофизиологическими процессами».

Для обучающихся с интеллектуальными нарушениями, у которых часто затруднен вербальный контакт, игра является наиболее естественной и эффективной формой обучения. Игровая форма проведения кинезиологических упражнений превращает коррекционное занятие из рутинной обязанности в увлекательное взаимодействие, что значительно повышает познавательную мотивацию и учебную активность ребенка. Основные задачи специализированной коррекционной кинезиологии включают: развитие межполушарного взаимодействия, синхронизацию работы полушарий, развитие психических процессов и речи, развитие общей и мелкой моторики.

Прежде чем приступать к коррекции, необходимо провести диагностику исходного уровня психомоторного развития. Это могут быть простые, но информативные пробы, которые может использовать учитель-дефектолог:

✓ **Тест на динамический праксис «Кулак-ребро-ладонь».** Ребёнку предлагают воспроизвести последовательность поз: ладонь, сжатая в кулак, затем ладонь ребром на столе, затем ладонь плашмя. Темп задаётся педагогом с постепенным ускорением. У детей с интеллектуальными нарушениями наблюдаются: замедленный темп, персеверации (застывание на одной позе), соскальзывание на сопутствующие движения (например, постукивание кулаком).

✓ **Проба на реципрокную (перекрёстную) координацию.** Ребёнок марширует на месте, по команде педагога должен коснуться левой рукой правого колена и наоборот. Оценивается точность, скорость, наличие синкинезий (лишних движений, например, подёргивание плеча или языка).

✓ **Тест «Графический диктант» (зрительно-моторная координация).** Ребёнку дают лист в крупную клетку и просят рисовать узор под диктовку: «одна клетка вверх, одна вправо, одна вниз, одна вправо» и т.д. У обучающихся с нарушениями интеллекта часто встречается зеркальность, потеря направления, разрывы линии.

✓ **Сенсомоторная проба на равновесие «Стойка на одной ноге с закрытыми глазами»** (до 10 секунд). Дети с психомоторной недостаточностью обычно теряют равновесие уже на 2-3 секунде, раскачиваются, открывают глаза.

✓ **Наблюдение за бытовыми действиями.** Застёгивание пуговицы. Вырезание ножницами по линии. Нанизывание крупных бусин на шнурок. Переливание воды из стакана в стакан.

✓ Результаты диагностики позволяют составить индивидуальный «кинезиологический профиль» и подобрать упражнения адресно. На основе анализа практического опыта работы можно предложить следующие блоки игровых кинезиологических упражнений:

1. Дыхательные игры и упражнения. Дыхательные упражнения развивают самоконтроль, улучшают ритмическую работу организма, способствуют снижению психоэмоционального напряжения. Регулярное выполнение упражнений со статической задержкой эффективно для улучшения проприоцепции и контроля движений.

✓ «Надуй шарик» – медленный вдох носом, затем долгий выдох через сложенные трубочкой губы. Цель: научить контролировать длительность выдоха. Время: 2-3 минуты. Усложнение: надуть воображаемый шарик определённого цвета по команде.

✓ «Сдуй перышко» – на ладони у ребёнка лежит перышко (или кусочек ваты), нужно сдуть его с ладони, но не сдуть с парты. Цель: регуляция силы выдоха.

✓ «Остуди чай» – короткий сильный выдох на «горячий чай» (рисуем ладонью чашку).

✓ Дутьё на турникет (вертушку), пускание мыльных пузырей, игра «Футбол ваткой» (задувать ватку в ворота).

✓ «Дыхание квадратом» (для более старших детей): вдох на 4 счёта – задержка на 4 – выдох на 4 – пауза на 4. Рисуем пальцем квадрат в воздухе. Особенно полезно перед письменными работами.

2. Пальчиковые игры и кинезиологические пробы. Эти упражнения стимулируют речевые зоны головного мозга и способствуют активизации речевой деятельности.

✓ «Колечки» – поочередное перебирание пальцев рук с соединением большого пальца с каждым другим в кольцо. Темп сначала медленный, затем быстрее. Важно следить, чтобы соседние пальцы не подгибались. Цель: дифференцировка движений пальцев. Время: 1-2 минуты на руку.

✓ «Кулак-ребро-ладонь» – последовательная смена поз кисти. Выполняется сначала правой рукой, потом левой, затем двумя руками синхронно. Критерий успеха: отсутствие «лишних» ударов по столу.

✓ «Зайчик-коза»: «зайчик» (два пальца вверх – указательный и средний, остальные сжаты в кулак) сменяется «козой» (указательный палец и мизинец выпрямлены, средний и безымянный прижаты к большому).

✓ «Лезгинка» – левая рука сжата в кулак, большой палец отставлен в сторону, правая рука ладонью вниз касается мизинца левой, затем смена положения. Со временем темп ускоряется. Это упражнение отлично тренирует переключаемость движений.

✓ «Сороконожка» – пальцы обеих рук «бегут» по столу, затем перекрещиваются, не теряя контакта с поверхностью.

✓ «Щелчки» – поочерёдное постукивание каждого пальца о большой палец с щелчком. Сначала одной рукой, потом другой, потом двумя одновременно с разной скоростью.

3. Глазодвигательные упражнения. Помогают расширить объем зрительного восприятия и влияют на функции речи, внимания и памяти.

✓ «Следим за бабочкой» (симультанное отслеживание ребёнком движущегося яркого предмета – перемещение его сначала в горизонтальной, затем в вертикальной плоскости, по кругу, восьмёркой). Голова неподвижна, работают только глаза.

✓ «Гимнастика для глаз по схеме» – на стене плакат с траекториями (стрелки, зигзаги, спирали). Ребёнок ведёт взгляд по траектории, можно с задержкой на ключевых точках.

✓ «Рисование восьмёрок» – сначала ленивая восьмёрка (в воздухе на вытянутой руке, большой палец вверх, взгляд следит за ногтем), затем только глазами.

✓ «Секундомер» – ребёнок смотрит на часы с секундной стрелкой и старается проследить за движением стрелки, не отрываясь, 30 секунд. Улучшает устойчивость саккад.

4. Перекрестные (координаторные) движения. Направлены на активизацию мозолистого тела и синхронизацию работы обоих полушарий.

✓ «Перекрестный шаг» – маршировка с поочередным касанием локтя противоположного колена. Важно: касание должно быть явным, корпус разворачивается.

✓ «Ухо-нос» – левой рукой взяться за кончик носа, правой – за мочку правого уха, затем резко сменить положение: правой рукой за нос, левой за левое ухо.

✓ «Зеркальное рисование» (одновременное рисование обеими руками симметричных фигур – круги, квадраты, спирали, затем несимметричных: одной рукой круг, другой квадрат).

✓ «Перекрестный хлопок» – поднять левое колено, правой рукой хлопнуть по нему, затем правое колено – левой рукой. Выполняется под ритмичную музыку.

✓ «Робот» – ребёнок изображает робота, который двигает разноимённые конечности (правая рука вперёд – левая нога назад), затем по команде «режим сменён» – одноимённые (правая рука – правая нога). Это высокий уровень координации.

5. Упражнения на релаксацию. Способствуют снятию мышечного и эмоционального напряжения, что особенно важно для детей, часто находящихся в состоянии психомоторного напряжения.

✓ «Тряпичная кукла и солдатик» – по команде «Солдатик» ребёнок застывает струной, а по команде «Кукла» максимально расслабляет мышцы, «роняет» голову, руки.

✓ «Роняем руки» – поднять руки вверх и «уронить» их свободно вниз, чувствуя тяжесть.

✓ «Сбрось усталость» – стоя, развести ноги на ширину плеч, наклониться вперёд и «страхивать» кистями, локтями, плечами, как будто с них капли воды.

✓ «Ковёр-самолёт» – дети лежат на ковре, закрывают глаза, педагог тихим голосом описывает полёт над облаками. Упражнение длится 2-3 минуты, помогает переключиться между академическими занятиями.

Для достижения устойчивого результата данные упражнения должны соблюдаться следующие принципы:

Систематичность. Упражнения выполняются ежедневно, с постепенным усложнением заданий. Занятия проводятся в утренние часы, когда уровень работоспособности ребенка наиболее высок. Длительность отдельной кинезиологической игры на занятии – от 2-3 минут (в начале курса) до 5-7 минут.

Поэтапность. Переход от простых упражнений к сложным, от одного вида заданий к их комплексу. На начальном этапе упражнения отрабатываются отдельно каждой рукой, затем одновременно обеими.

Игровая форма. Обязательное использование игровой мотивации – сюжета, соревновательного элемента, ярких пособий.

Дозированность. Продолжительность непрерывного выполнения упражнений определяется возрастом и индивидуальными возможностями ребенка; занятия прекращаются при появлении первых признаков утомления.

Интеграция с другими методами. Включение кинезиологических упражнений в структуру любого коррекционного занятия (логопедического, дефектологического и пр.) и режимных моментов.

Примерная структура кинезиологического блока в течение дня – модель «трёх кинезиологических пауз»

1. **Утренняя кинезиологическая зарядка (5-7 минут)** – перед первым уроком. Включает дыхательные упражнения, перекрёстные движения, релаксацию. Цель: «разбудить» мозг.

2. **Микропаузы между уроками (2-3 минуты)** – глазодвигательные упражнения или пальчиковые игры («ленивые восьмёрки», «колечки»).

3. **Завершающий блок (3-5 минут) в конце учебного дня** – упражнения на релаксацию и синхронизацию: например, «зеркальное рисование» или «тряпичная кукла».

Таким образом, психомоторное развитие лежит в основе когнитивного становления личности ребенка. У обучающихся с интеллектуальными нарушениями трудности в этой сфере являются не сопутствующими, а системными, затрагивающими все этапы психической деятельности. Кинезиологические упражнения, представляющие собой стройную систему двигательных воздействий, направленную на активацию природных нейрофизиологических механизмов, интеграция которых в игровую деятельность позволяет организовать коррекционно-развивающий процесс в наиболее доступной для ребенка форме. Такой подход обеспечивает переход «от движений к мышлению», что в конечном итоге способствует не только коррекции психомоторной недостаточности, но и общему интеллектуальному и личностному развитию обучающихся с интеллектуальными нарушениями.

Список литературы:

1. Деннисон, П. И. Гимнастика мозга : [пер. с англ.] / П. И. Деннисон, Г. И. Деннисон. – М. : ИД «София», 2020. – 288 с.
2. Метиева, Л. А. Развитие психомоторики и сенсорных процессов: программа курса коррекционных занятий: методические рекомендации / Л. А. Метиева, Э. Я. Удалова. – М. : Владос, 2023. – 159 с.
3. Трясорукова, Т. П. Игры-занятия для развития психомоторики детей с ОВЗ : практическое пособие / Т. П. Трясорукова. – Ростов н/Д : Феникс, 2021. – 95 с.
4. Ханнафорд, К. Мудрое движение. Как улучшить обучение ребёнка с помощью физических упражнений / К. Ханнафорд. – М. : Этерна, 2019. – 320 с.

Развитие сенсомоторных навыков у детей через систему занятий с «бизибордом» и «бизидомом»

«Специальное воспитание должно быть подчинено социальному».

Л.С. Выготский

Аннотация. В статье раскрываются особенности сенсорного развития детей раннего возраста с использованием бизиборда – специальной доски с выключателями, замочками, шпингалетами и другими элементами. Представлены примеры занятий с бизибордом, которые помогают решить следующие задачи: познакомить детей с формой, цветом и величиной предметов; закрепить умение различать предметы по форме, цвету, размеру и соотносить их с образцом, группировать предметы по образцу; сформировать умение узнавать и называть форму, цвет предметов, сравнивать их и группировать; совершенствовать координацию движений рук под зрительным контролем; воспитывать интерес к окружающему миру и игрушкам.

Ключевые слова: сенсорное развитие, развитие мелкой моторики, предметно-пространственная среда, социализация.

Детство пора, пора поисков, исследований, вопросов. На сегодняшний день развитие познавательных способностей и сенсомоторных навыков, активности детей раннего возраста – одна из актуальных проблем современности. Огромное значение в развитии детей играет развивающая предметно-пространственная среда.

Благодаря ей, дети постигают азы окружающей действительности, вступают в социальные взаимоотношения со сверстниками и взрослыми и развивается восприятие. Выдающийся педагог М. Монтессори уделяла большое внимание ее созданию. Педагог считала, что необходимо создать такое пространственное окружение, в котором ребенок мог бы чувствовать себя комфортно и развиваться в различных видах деятельности. Когда еще ребенок можно изучить заветные дырочки розетки, от души поковыряться в замочной скважине? Как можно понять, какая ткань мягкая, а какая – шершавая? В рамках своей методики педагог предложила дать эти предметы в руки малышу, и он сам разберётся с его функциональностью.

С целью развития сенсомоторных навыков детей через систему занятий продуктивными видами деятельности мною были изготовлены развивающая доска «Бизиборд» и «Бизидомик» и представлены на педагогическом совете.

Бизиборд ориентирован на общее развитие ребёнка, настоящая загадка для малыша.

Ребёнок впервые почувствует, сделает открытие. Малыш самостоятельно осваивает новое и развивает свою интуицию.

Игрушка развивает мелкую моторику ребёнка. Малыш развязывает шнурки, щёлкает затворами, дёргает пуговицы и одновременно приобретает умения, без которых не обойтись в реальной жизни. Незаметно для себя он учится координировать силу и точность движений, вырабатывает глазомер, чувствительность и подвижность пальчиков.

Игровые тренировки развивают память, учат адекватно оценивать сложившуюся обстановку и реагировать на неё.

Бизиборд научит концентрировать внимание. Ценный для жизни навык вырабатывается с самого рождения – этому способствуют внешние условия, в которые он попадает. На самом деле привлечь внимание ребёнка не так уж и сложно. Бизиборд манит детей яркими красками, весёлыми картинками, объёмными деталями, дверками и оконцами, скрывающими тайны. Это не просто игрушка, а занятие – привлечение и обучение, за которым малыш не замечает, как проходит время. Удержать внимание маленькому ребёнку сложно, ведь его мозг ещё только развивается, но с бизибордом всё становится легче. Ребёнок с головой уходит в занятие, которое ему интересно, и концентрируется на процессе.

Для реализации работы с бизибордом решался ряд следующих задач:

1. Сформировать представление у детей о функциональном назначении различных предметов в быту.

2. Развивать тактильные ощущения, моторику пальцев, логику и мышление, воспитывать усидчивость, умение сосредотачиваться.

3. Восполнить знания коллег о педагогических возможностях развивающих игр.

Представленные элементы на панели «бизибордов» помогут воспитателям в организации игровой деятельности, развитии детей в таких образовательных областях как «Коммуникация», «Познание», «Творчество», «Социум». Манипуляции с деталями развивающих игрушек помогут детям узнать о функциональном назначении различных предметов.

Нами было обращено внимание на подбор деталей для развивающей доски:

- ✓ Деревянные дверцы, замки, цепочки, шпингалеты, крючки.
- ✓ Часы (необходимы для знакомства ребенка с понятием времени).
- ✓ Муляжи электрических розеток и штепселей (позволяют безопасному использованию в быту).
- ✓ Выключатели (их можно соединить с светодиодными лампами, формируя тем самым связь между нажатием и включением света).

- ✓ Звонки, колокольчики, ксилофон детский (важно, чтобы они издавали мелодичные звуки).
- ✓ Вращающиеся элементы с разной фактурой для развития тактильных ощущений, игрушки «шестеренки».

- ✓ Застежки, шаблоны игр на шнурках, молнии, пуговицы, липучки для улучшения координации.

- ✓ Магнитная доска для рисования.

- ✓ Меловая доска для детей, любящим рисовать.

В последнее время наблюдается рост числа детей с отклонениями в состоянии здоровья и развития. Данные пособия помогают воспитателю в построении коррекционно-образовательного процесса. Взрослый обеспечивает развитие сенсомоторных навыков и двигательных координаций в процессе манипулирования. Побуждает к речевой активности при рассматривании элементов «бизибордов» («Что это? Что с ним можно делать? В чем его значение?»). Педагог создает условия для развития у ребенка познавательной направленности на функциональные свойства объектов. Увлекательные игры помогают вырабатывать усидчивость у детей.

Наша задача, как педагогов, через занятие с бизибордом способствовать максимальной социализации наших воспитанников в обществе.

Картотека дидактических игр к бизибордам

«Сыграй мелодию»

Цель: развитие чувства ритма, слухового восприятия и эмоциональной восприимчивости

Материал: ксилофон, палочки

Описание: напевать песенки под быстрые удары палочками по ксилофону

«Спой песенку»

Цель: развитие слуховое восприятие, чувство ритма и эмоциональную восприимчивость

Материал: детский синтезатор

Описание: напевать песенки под удары по клавишам

«Нарисуй»

Цель: развивать память и координацию движений

Материал: мелки и доска для рисования

Описание: по просьбе воспитателя нарисовать солнышко, дерево, домик, облачко.

«Открой и закрой окошечки»

Цель: Способствовать развитию действий руки, формировать ручную умелость, совершенствовать мелкую моторику пальцев.

Материал: картинки зверей; дверки с замочком или щеколдой.

Описание: необходимо открыть дверку, чтобы увидеть, кто там живёт.

«Много – мало»

Цель: Помочь усвоить понятия «много», «мало», «один».

Материал: счётные.

Описание: Ребенок находит количество косточек по заданию воспитателя (один – много).

«Часы»

Цель: Развивать внимание, логическое мышление, речь.

Материал: Часы, картинки.

Описание: по заданию воспитателя найти стрелочкой определенный предмет.

«Шестерёнки»

Цель: Совершенствование мелкой моторики.

Материал: Шестерёнки.

Описание: Ребёнку предлагается покрутить шестерёнки в указанные воспитателем стороны (влево, вправо).

«Башмачок»

Цель: развить у ребенка координацию и сноровку.

Материал: Шнурки.

Описание:

1 вариант – Ребёнку предлагается продеть шнурок в дырочки.

2 вариант – Ребёнку предлагается зашнуровать ботинок.

3 вариант – Ребёнку предлагается завязать бант на ботинке.

«Включи свет»

Цель: способствовать развитию памяти, мышления, логики и мелкой моторики рук.

Материал: розетка, выключатель.

Описание: Ребенку предлагается включить свет с помощью выключателя и розетки.

«Открой – закрой»

Цель: развивает мелкую моторику рук, пространственное воображение, мышление.

Материал: крючок, шпингалет.

Описание: Ребенку предлагается открыть и закрыть крючок, шпингалет.

«Волшебный экран»

Цель: Развивать воображение, фантазию, творчество.

Материал: магнитный экран.

Описание:

1 вариант – ребенку предлагается нарисовать разные линии, кружочки.

2 вариант – ребенку предлагается нарисовать круглое, зеленое. Игру можно повторять неоднократно, используя каждый раз новый материал.

«Цветы известной красоты»

Цель: Закрепление цветов, развитие мелкой моторики.

Материал: цветы, пуговицы

Описание:

1 вариант – дети должны собрать цветы по определенному цвету.

2 вариант – ребёнок располагает цветок на пуговицу такого же цвета.

«Краса – длинная коса»

Цель: Совершенствовать мелкую моторику пальцев, развивать усидчивость, умение управлять своими движениями.

Материал: шнурки.

Описание: Ребёнок заплетает различные косички.

«Открой плотину»

Цель: развивает мелкую моторику рук, пространственное воображение, мышление.

Материал: замочки.

Описание: Все дети любят возиться с разными замочками: открывают и закрывают их. Эта игра очень нравится нашим малышам. Ребенку очень интересно узнать, как открываются замочки.

«Открой – закрой»

Цель: развивает мелкую моторику рук, мышление, пространственное воображение.

Материал: молнии.

Описание: Ребенку предлагается открыть и закрыть домик на молнию.

«Шнуровка»

Цель: развитие тонких движений пальцев рук (тонкой моторики), развитие речи ребенка.

Материал: Башмачок, косички.

Описание:

1 вариант – ребёнок заплетает различные косички.

2 вариант – ребёнку предлагается продеть шнурок в дырочки, зашнуровать ботинок, завязать бант на ботинке.

«Юный компьютерщик»

Цель: Развитие логического мышления, внимания, памяти, развитие речи ребенка.

Материал: Клавиатура, калькулятор.

Описание:

1 вариант – ребёнок нажимает на кнопки произвольно.

2 вариант – ребёнку предлагается нажать на определённые кнопки, сначала по показу, затем называя буквы или цифры.

«Найди игрушку»

Цель: Развитие логического мышления, внимания, памяти, развитие речи.

Материал: часы с картинками.

Описание: Ребёнок находит названную картинку.

«Отвори окошко»

Цель: Формировать познавательную деятельность, речь, усидчивость.

Материал: картинки

Описание: Ребёнок открывает окошки и называет картинку.

«Определи на ощупь»

Цель: развитие речи, тактильных ощущений.

Материал: счёт

Описание:

1 вариант – передвижение косточек.

2 вариант – нужно определить на ощупь, сколько косточек предложил воспитатель.

«Открой – закрой замочек»

Цель: развивает мелкую моторику рук, мышление, пространственное воображение.

Материал: замки с ключиками.

Описание:

1 вариант – Ребенку предлагается открыть и закрыть замочки.

2 вариант – Подбери ключик к замочку.

3 вариант – Подбери ключик по верёвочке.

«Закрой дом»

Цель: способствовать развитию сенсорики и мелкой моторики рук.

Материал: цепочка, крючок, шпингалет.

Описание: Ребенку предлагается закрыть дом на (крючок, цепочку, шпингалет).

«Колёсико»

Цель: способствовать развитию сенсорики и мелкой моторики рук.

Материал: колёсики разного диаметра.

Описание: Ребенку предлагается покрутить колёсики.

«Позвони в звонок»

Цель: способствовать развитию сенсорики и мелкой моторики рук.

Материал: звонок, колокольчик.

Описание: ребенку предлагается позвонить в звонок.

«Открой – закрой»

Цель: развивает мелкую моторику рук, пространственное воображение, мышление.

Материал: молнии, липучки, застёжки.

Описание: Ребенку предлагается открыть и закрыть молнию. Игровой задачей является предоставление возможности для проявления: самостоятельности, инициативности, сотрудничества, ответственности, способности принимать правильные решения, контроля и оценки результатов собственной ориентированной деятельности.

«Массажный ёжик»

Цель: развитие тактильных ощущений, самомассаж.

Материал: массажный ёжик.

Описание: ребёнку предлагается потрогать массажного ежика.

«Крючки»

Цель: развитие мелкой моторики, усидчивости.

Материал: крюпочки, резиночки.

Описание:

1 вариант – ребёнку предлагается открыть и закрыть крючок.

2 вариант – ребёнку предлагается нацепить резиночки на крючок.

Список литературы:

1. Типовая учебная программа дошкольного воспитания и обучения, МОН РК, 2020 г.
2. «Программа сенсомоторного развития детей раннего возраста», РЦ «Дошкольное детство», Нұр-Султан, 2019 г.
3. Вайнерман, С. М. Сенсомоторное развитие дошкольников. – Москва : «Дрофа», 2004.
4. Венгер, Л. А., Дидактические игры и упражнения по сенсорному воспитанию дошкольников. – М. : «Просвещение», 1978.

*Лохина Степанида Дмитриевна,
магистрант Уральского федерального университета
имени первого Президента России Б. Н. Ельцина
г. Екатеринбург
e-mail: stepanida.lohina@yandex.ru*

*Костина Наталья Борисовна,
доктор социологических наук,
профессор кафедры социологии и технологий
государственного и муниципального управления
Уральского федерального университета
имени первого Президента России Б. Н. Ельцина
г. Екатеринбург
e-mail: kostinanb30@gmail.com*

Развитие инклюзивного образования как направление государственной политики Российской Федерации

Аннотация. В статье рассматриваются история и текущее состояние инклюзивного образования в России. Особое внимание уделяется законодательным инициативам и национальным проектам, направленным на обеспечение равного доступа к образованию для всех обучающихся. Анализируется роль цифровых технологий в модернизации образовательного процесса для учеников и сотрудников сферы образования. Статья представляет интерес для исследователей в области образования и специалистов, работающих с детьми с особыми образовательными потребностями.

Ключевые слова: инклюзивное образование, образование для всех, особые образовательные потребности, адаптированные образовательные программы, федеральный закон об образовании, цифровые технологии, национальный проект, модернизация.

Многие ведущие страны мира, осознавая важность всего образовательного процесса для общества, подписали Всемирную декларацию об образовании для всех в 1990 г., которая утверждает фундаментальное право всех людей, независимо от их возраста и места проживания, на получение образования. Согласно одной из статей Декларации, каждому человеку предоставляются возможности для получения образования, соответствующего его основным образовательным потребностям. Эти потребности включают не только необходимый набор навыков, но и основное содержание обучения – знания, профессиональные навыки, ценностные ориентации и мировоззрение.

На основании данной Декларации было сформулировано определение понятия «инклюзивное образование», которое подразумевает обеспечение равного доступа к образованию для всех обучающихся с учетом разнообразия особых образовательных потребностей и индивидуальных возможностей. Таким образом, в конце прошлого столетия в России начался процесс становления и развития инклюзивного образования.

Хотя термин «инклюзивное образование» был сформулирован и распространён в России недавно, сам процесс включения детей с ОВЗ в образовательные организации начался еще в Российской империи. В 1806 году в Санкт-Петербурге по инициативе императрицы Марии Федоровны было открыто училище для глухонемых детей. Главной целью учебного заведения было обучение детей основным ремеслам для того, чтобы они могли в дальнейшем самостоятельно продолжать жизнь в обществе. Идея открытия специальных учреждений для детей-инвалидов развивалась на протяжении всего XIX века. Так, к 1907 году в стране было открыто 60 учебных заведений для глухих, 30 для слепых, а также более тысячи благотворительных организаций, которые помогали обучать детей с особенностями психического развития» [2, с. 130].

Особое внимание детям с дефектами умственных способностей было уделено уже в СССР, когда стали появляться труды по изучению этой темы. Начали открываться учебные заведения при медицинских организациях, высших учебных заведениях для более глубокого изучения проблем в развитии психических и умственных способностей у детей.

Одной из первых организаций для реализации инклюзивного образования, интеграции детей-инвалидов в систему среднего образования является начало работы в 1991 г. в Москве первой инклюзивной школы «Ковчег». Инициатором ее открытия стало родительское сообщество вместе

с Центром лечебной педагогики. «В 1992 году стартовал национальный проект под названием «Интеграция лиц с ограниченными возможностями здоровья», который подразумевал совместное обучение детей в общих классах без деления по умственным и физическим возможностям» [5, с. 69].

Подписание Международной конвенции ООН о правах инвалидов в 2008 г. стало триггером интенсивного развития инклюзивного образования. В названном документе главной целью провозглашается защита прав и достоинства людей с инвалидностью, а также обеспечение их равного доступа к возможностям в обществе. В 2012 г. по инициативе действующего Президента РФ Дмитрия Медведева была ратифицирована данная конвенция, которая стала основой для становления инклюзивного образования в России. В этом же году был опубликован новый Федеральный закон от 29 декабря 2012 года № 273 «Об образовании в Российской Федерации», который законодательно закрепил понятие «инклюзивное образование», а также права детей с ОВЗ и инвалидностью на получение образования в полном объеме.

С 2011 года в России реализуется государственная программа «Доступная среда». Цель программы - создание условий для интеграции инвалидов и маломобильных граждан в социальное пространство, улучшения их качества жизни и обеспечения доступа к важным объектам, услугам и возможностям. Основной механизм реализации целей программы – это субсидирование регионов (предоставление субсидий регионам из федерального бюджета). Выделенные средства направляются на реализацию мероприятий по комплексной реабилитации и абилитации инвалидов, включая детей, а также на открытие базовых профессиональных образовательных организаций для людей с ограниченными возможностями здоровья. В рамках участия в государственной программе повышается уровень доступности образовательных организаций для детей с ограниченными возможностями и детей-инвалидов посредством установления специализированного оборудования и повышения качества уже имеющейся материально-технической базы. Так, «Свердловская область участвует в государственной программе Российской Федерации «Доступная среда» с первого года ее реализации, и за 11 лет создана архитектурная доступность и закуплено специализированное оборудование в 262 образовательных организациях» [4, с. 46].

С 1 сентября 2016 года в России стали обязательными адаптированные образовательные программы для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья. ФГОС для обучающихся с ОВЗ и умственной отсталостью способствовал развитию инклюзивного образования в России. Школы получили четкие рекомендации по обучению детей с разными потребностями. Законодательно была закреплена обязанность образовательной организации по созданию специальных условий: адаптации программ, методов, оборудования и других аспектов. Адаптированные дополнительные программы стали инструментом реабилитации, профессионального самоопределения и расширения образовательных возможностей для детей с ОВЗ [1, с. 8].

Следующим значительным шагом в развитии инклюзивного образования стало принятие национального проекта России «Образование» в 2019 году, в рамках которого действуют федеральные проекты: «Цифровая образовательная среда»; «Молодые профессионалы»; «Патриотическое воспитание граждан Российской Федерации»; «Социальная активность»; «Социальные лифты для каждого»; «Современная школа»; «Успех каждого ребенка».

Проект «Современная школа» уделяет особое внимание инклюзивному образованию, особенно в системе общего обучения. Инклюзивное образование представляет собой систему, обеспечивающую равный доступ к образовательным ресурсам для всех категорий учащихся, включая лиц с особыми образовательными потребностями, посредством интеграции в общеобразовательные учреждения и адаптации образовательной среды. Цель данной модели заключается в социальной интеграции, развитии коммуникативных навыков и улучшении психоэмоционального состояния обучающихся. Основные принципы таковы: каждый человек ценен независимо от своих способностей; каждый способен чувствовать и мыслить; у каждого есть право на общение и поддержку; прогресс измеряется тем, чего может достичь каждый человек; разнообразие обогащает жизнь.

Организация инклюзивного образования на основе названных принципов создает условия для детей с ограниченными возможностями здоровья по адаптации к обычной жизни, учитывая их индивидуальные особенности. Основными задачами являются: создание адаптивной образовательной среды, разработка специальных методов обучения и интеграция знаний и социального опыта. Так, с 2020 года в Свердловской области в рамках федеральной программы «Современная школа» национального проекта «Образование» реализуется инициатива «Доброшкола», направленная на модернизацию материально-технической базы школ, которые обучают детей по адаптированным основным образовательным программам. За период с 2020 по 2024 годы в 24-х таких школах было обновлено оборудование и инфраструктура.

На сегодняшний день инклюзивное образование в России активно развивается, но все же есть необходимость в модернизации методов, средств и в целом политики государства в данной сфере. Цифровые технологии способны облегчить образовательный процесс не только для учеников, но и для всех сотрудников данной сферы. Одним из примеров внедрения цифровизации в инклюзивное образование является создание специальных интернет-платформ для детей с ОВЗ. С 2025 года в российских регионах начал функционировать цифровой образовательный ресурс «Цифровой психолог». Проект был инициирован Министерством просвещения России. Задача сервиса – оказать психологическую помощь школьникам и их родителям в онлайн-формате. Он обеспечивает безопасное и анонимное пространство для обсуждения разнообразных вопросов: от мотивации в учебе и сложностей в общении до проблем самоидентификации и кризисных ситуаций.

Подводя итог, нужно отметить, что государственная политика в сфере инклюзивного образования в России находится еще в стадии развития для полноценного внедрения по всей стране. Она направлена на повышение качества образования, доступность и равенство возможностей для всех граждан. Основные задачи в этой сфере включают в себя модернизацию образовательных программ, развитие цифровизации образования, улучшение материально-технической базы учебных заведений, повышение квалификации педагогических кадров. В целом, государственная политика в сфере образования в России направлена на создание условий для развития личности, формирования гражданской и социальной ответственности.

Список литературы:

1. Антропов, А. П., Кудрина, С. В. Адаптированные основные общеобразовательные программы в современных условиях обучения: статья. – Специальное образование. – 2016. – № 4(44). – С. 5-15.
2. Быстрова, Ю. А., Савинков, С. Н. К истории развития специального образования и современные проблемы инклюзии в России: статья. – Психолого-педагогический журнал «Гаудеамус». – 2023. – Т. 22. – № 2. – С. 125-136.
3. Всемирная декларация об образовании для всех. Принята участниками Всемирной конференции «Образование для всех» в Джомтьене (Таиланд) 9 марта 1990 г. [Электронный ресурс]. – Режим доступа. – URL : https://www.un.org/ru/documents/decl_conv/declarations/pdf/jomtien.pdf
4. Доклад Министерства образования Свердловской области «О состоянии системы образования Свердловской области в 2024 году» [электронный ресурс] – Режим доступа. – URL : https://minobraz.midural.ru/upload/uf/bb7/13xftixd550m5nv0l23227z2brcmqx0z/Doklad_2024-god.pdf
5. Муханова, И. В., Мамуев, А. М., Усамов, И. Р. Роль цифровизации в инклюзивном образовании: проблемы и перспективы: статья. – Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2023. – № 6. [Электронный ресурс]. – Режим доступа. – URL : <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=54071235>
6. Национальный проект «Образование» [Электронный ресурс]. – Режим доступа. – URL: [https:// национальные-проекты.рф/ projects/obrazovanie/](https://национальные-проекты.рф/projects/obrazovanie/)
7. Письмо Министерства образования и науки РФ от 11 марта 2016 г. № ВК-452/07 «О введении ФГОС ОВЗ» [Электронный ресурс]. – Режим доступа. – URL : <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/71254376/>
8. Постановление Правительства Российской Федерации от 17.03.2011 г. № 175 «О государственной программе Российской Федерации «Доступная среда» на 2011-2015 годы» [Электронный ресурс]. – Режим доступа. – URL : <http://government.ru/docs/all/76553/>
9. Приказ Министерства образования и науки РФ от 19 декабря 2014 г. № 1598 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья» [Электронный ресурс]. – Режим доступа. – URL : <https://base.garant.ru/70862366/>
10. Ситникова, В. В., Нюхтик, Е. С. Развитие инклюзивного образования в России: историко-теоретические основы: статья. – Гуманитарные, социально-экономические и общественные науки. – 2021. – № 4-1. – С. 150-154.
11. Федеральный закон от 29.12.2012 № 273 «Об образовании в Российской Федерации» [Электронный ресурс] – Режим доступа. – URL : https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/
12. Цифровой психолог [Электронный ресурс]. – Режим доступа. – URL : https://edu.gov.ru/activity/information_systems/

Митюкова Дарья Алексеевна,
студент,
ФГБОУ ВО «Иркутский государственный университет»,
г. Иркутск
darya_0705@mail.ru

Научный руководитель:
Аксёнова Виктория Александровна,
Учитель информатики,
Муниципальное автономное
образовательное учреждение
Центр образования № 47, г. Иркутск

Развитие эмоционального интеллекта школьников средствами художественной литературы

Аннотация. В статье представлены результаты исследования по развитию эмоционального интеллекта школьников средствами художественной литературы. На основе входной диагностики разработан и апробирован комплекс педагогических методик, направленных на формирование навыков распознавания и вербализации эмоций. Полученные данные подтверждают положительную динамику показателей эмпатии и эмоциональной рефлексии учащихся. Сделан вывод об эффективности интеграции литературно-ориентированных практик в образовательный процесс старшей школы.

Ключевые слова: эмоциональный интеллект, школьники, уроки литературы, современное образование

В современной образовательной парадигме, ориентированной на формирование гармонично развитой личности, развитие эмоционального интеллекта школьников приобретает особую значимость. Способность распознавать, понимать и регулировать эмоции становится не только фактором личностного благополучия, но и важным ресурсом учебной успешности и социальной адаптации подростков. В отечественной психологической науке исследователи предлагают различные трактовки данного феномена. Так, И. Н. Андреева описывает его как «набор умственных способностей, которые позволяют эффективно обрабатывать представленную эмоциональную информацию» [3, с. 34-35]. Д. В. Ушаков определяет эмоциональный интеллект как способность для эффективной переработки полученной эмоциональной информации непосредственно в настоящий момент [4, с. 67]. Д. В. Люсин рассматривает конструкт через призму «набора способностей для осуществления анализа собственных эмоций и их управления, а также анализа эмоций окружающих» [3]. А. П. Лобанов связывает эмоциональный интеллект с социальным интеллектом и особенностями характера, утверждая, что он «является конструктом, объединяющим способности и черты личности» [3]. С позиции О. В. Юрьевой, это когнитивно-личностное образование, преобладающим компонентом в котором являются умственные способности для осуществления анализа эмоций и сознательно-го их управления» [3]. Обобщая данные подходы, О. В. Конаш предлагает интегративное определение, согласно которому эмоциональный интеллект «включает проявление эмоциональной осведомленности, навыки управления собственными переживаемыми эмоциями, реализация самомотивации, проявление эмпатии, умения распознавать эмоции окружающих [3]. Его «пограничное» положение в структуре индивидуальности «позволяет на высоком уровне точности отражать внутреннюю и внешнюю действительность и способствует относительной независимости поведения от непосредственной ситуации» [3].

Актуальность обращения к данной проблеме в школьной практике обусловлена не только теоретическим интересом, но и прямым запросом общества на эмоциональную грамотность выпускников. Зарубежный исследователь Д. Гоулман, чьи работы заложили основы популяризации концепта, подчёркивал педагогический потенциал развития эмоционального интеллекта: «Я убежден, что причина чаще всего в так называемом эмоциональном интеллекте, который включает в себя самоконтроль, инициативность и настойчивость, а также способность к самомотивации. Этим навыкам, как вы увидите далее, детей можно научить, подарив им тем самым возможность эффективнее распорядиться интеллектуальным потенциалом, который им достался в генетической лотерее» [3, с. 4]. В российской практико-ориентированной традиции С. Шабанов и А. Алешина доказывают, что «эмоции влияют на наше мышление и участвуют в процессе принятия решений» [3], и предлага-

ют прикладную модель эмоциональной компетентности, состоящую из четырёх навыков: «1) умение осознавать свои эмоции; 2) умение осознавать эмоции других; 3) умение управлять своими эмоциями; 4) умение управлять эмоциями других» [3]. Дж. Барисо в своём пособии, опирающемся на обширную научную базу, последовательно раскрывает механизмы управления эмоциями, подчёркивая необходимость перехода от теоретического понимания к практическому применению соответствующих техник в повседневной жизни [3].

В качестве одного из наиболее перспективных инструментов развития эмоционального интеллекта в школьной среде рассматривается художественная литература. Литературное произведение создаёт уникальное «безопасное пространство» для эмоционального эксперимента: анализируя переживания персонажей, подросток осваивает навыки эмпатии, рефлексии и децентрации без риска психологической травматизации. Этот подход позволяет трансформировать пассивное чтение в активный процесс эмоционального обучения, напрямую адресованный компонентам модели Шабанова и Алешиной. Цель данного исследования – теоретически обосновать и эмпирически проверить эффективность комплекса методик развития эмоционального интеллекта старшеклассников на материале художественной литературы. В соответствии с целью поставлены задачи: (1) проанализировать уровень сформированности нарративной эмпатии у учащихся 10 классов; (2) разработать и апробировать формирующий модуль, включающий тренинговые, игровые и рефлексивные практики на основе классических произведений; (3) оценить динамику показателей эмоционального интеллекта после реализации модуля. Гипотеза исследования заключается в предположении, что систематическая работа с художественным текстом через структурированные педагогические практики способствует переходу от ситуативного сопереживания к устойчивому навыку эмоциональной рефлексии. Научная новизна работы состоит в адаптации теоретических моделей эмоционального интеллекта к задачам литературного образования в школе, а практическая значимость – в возможности использования разработанных материалов на уроках литературы и в программах психолого-педагогического сопровождения.

Анализ результатов констатирующего этапа исследования, проведённого среди учащихся 10 классов, позволил выявить ключевые тенденции в уровне сформированности эмоционального интеллекта подростков в контексте восприятия художественной литературы. Диагностика, направленная на изучение эмпатических способностей, навыков идентификации эмоций и рефлексивных установок, показала, что уровень нарративной эмпатии респондентов характеризуется умеренной выраженностью и ситуативной динамикой: лишь 18,2% учащихся отмечают частую эмоциональную идентификацию с персонажами, тогда как подавляющее большинство (68,2%) испытывают сопереживание избирательно – в отдельных сценах или при условии сюжетной близости, а вариант постоянного «проживания» текста вместе с героем не выбрал ни один респондент. Данная тенденция находит подтверждение в анализе стратегий реагирования на эмоциональные проявления других: при столкновении с сильной эмоцией 45,5% опрошенных предпочитают логический анализ ситуации, 40,9% стремятся понять причины переживаний, и лишь 4,5% испытывают непосредственный эмоциональный отклик, что свидетельствует о дисбалансе в структуре эмоционального интеллекта в сторону доминирования когнитивного компонента над аффективным и указывает на недостаточную сформированность механизма эмоционального заражения.

При анализе способности распознавать эмоции литературных героев выявлена закономерность: наиболее легко учащиеся идентифицируют базовые негативные эмоции – грусть и тоску (77,3% выборов), в то время как сложные, социально обусловленные состояния (стыд, вина, одиночество) распознаются значительно реже (27,3% для каждой из указанных категорий; проценты рассчитаны от общего числа респондентов, сумма превышает 100%, так как в вопросе допускался множественный выбор). Такое распределение свидетельствует о смещении фокуса восприятия подростков в сторону экспрессивно выраженных негативных переживаний и дефиците навыков дифференциации рефлексивных эмоциональных состояний, что определяет необходимость целенаправленной работы по расширению эмоционального словаря.

Результаты входной диагностики позволяют констатировать три проблемные зоны в развитии эмоционального интеллекта учащихся: преобладание аналитического подхода над эмпатическим сопереживанием, ориентация на фабульную составляющую текста без углубления в психологию персонажей и ограниченность эмоционального словаря с фиксацией на базовых негативных категориях. Выявленные дефициты, с одной стороны, и высокая мотивационная готовность к интерактивным практикам – с другой, обосновывают необходимость перехода к формирующему этапу исследования. В рамках развивающего модуля представляется целесообразным внедрение комплекса

методик, направленных на гармонизацию когнитивного и эмоционального компонентов эмпатии: тренинга по распознаванию и вербализации сложных эмоций («Эмоциональный словарь») для расширения спектра дифференцируемых состояний; деловой игры с элементами ролевого моделирования («Письмо герою») для развития децентрации и понимания мотивации Другого; рефлексивных письменных практик (эссе, дневниковые записи от лица героя) для интеграции читательского опыта в личностную сферу и перехода от логического анализа к осознанному проживанию эмоций. Реализация данных форматов создаёт условия для трансформации ситуативного сопереживания в устойчивый навык эмоциональной рефлексии, что соответствует цели исследования и открывает возможности для оценки динамики показателей эмоционального интеллекта в рамках контрольного среза.

На основе результатов констатирующего среза был разработан формирующий модуль, направленный на развитие эмоционального интеллекта учащихся 10 классов средствами художественной литературы. Модуль включает три взаимосвязанных методики, каждая на которых решает конкретную задачу: расширение эмоционального словаря, развитие способности понимать мотивы других людей и формирование навыка рефлексии собственных переживаний. Ниже представлены примеры реализации данных методик на материале произведений, входящих в школьную программу по литературе, с описанием механизмов их влияния на эмоциональный интеллект подростков.

1. Тренинг «Эмоциональный словарь» на материале романа М. Ю. Лермонтова «Герой нашего времени».

Пример реализации. В рамках занятия по главе «Максим Максимыч» учащимся предлагается анализ сцены встречи старого штабс-капитана с Печориным спустя несколько лет. Вместо традиционного вопроса «Обиделся ли Максим Максимыч?» класс работает с таблицей «Эмоциональные оттенки», в которой поверхностные ярлыки раскладываются на сложные, амбивалентные состояния. Например, базовая «обида» или «грусть» конкретизируется как «растерянность от внезапной холодности», «тоска по утраченной дружбе», «тихое разочарование в неизменности людей» или «смешанное чувство благодарности за прошлое и боли от настоящего». Учащиеся в малых группах перечитывают фрагмент встречи, выписывая детали поведения героя (дрожащие руки, паузы, изменения в интонации, попытку сохранить достоинство и не показывать обиду), которые указывают на конкретный эмоциональный переход. Завершающий этап – составление эмоциональной карты» состояния Максима Максимыча в момент отъезда Печорина, где фиксируются не менее трёх уточнённых эмоциональных категорий с обязательной опорой на авторские ремарки и диалоги.

Влияние на эмоциональный интеллект. Данная методика развивает перцептивный компонент эмоционального интеллекта – способность точно распознавать, различать и вербализовать сложные переживания, которые часто маскируются под упрощённые ярлыки. Подростки учатся видеть, как одно чувство (радость долгожданной встречи) может стремительно трансформироваться в другое (растерянность, затем тихое разочарование), и понимают, что человеческие реакции редко бывают линейными. Работа с «негероическим» состоянием пожилого человека, который пытается скрыть боль за внешней сдержанностью, формирует у старшеклассников навык эмпатической точности: они учатся замечать невербальные сигналы и контекстуальные нюансы в поведении других.

Это напрямую снижает склонность к категоричным оценкам в реальной жизни и закрывает дефицит, выявленный на констатирующем этапе, когда лишь 27,3% учащихся уверенно распознавали сложные социально-обусловленные эмоции, фиксируясь преимущественно на базовой грусти (77,3%).

2. Деловая игра «Письмо герою» на основе сюжета повести «Капитанская дочка» А. С. Пушкина.

Пример реализации. При анализе образа Алексея Швабрина ученикам предлагается представить себя в образе современника, наставника или знакомого изучаемого героя и написать ему письмо. Главное, чтобы текст не содержал однозначных оценок и прямых осуждений. Школьнику предоставляется возможность проанализировать поведение Швабрина в повести с точки зрения эмоционального состояния персонажа, попытаться понять его, дать советы. После создания писем необходимо с классом провести обсуждение проделанной работы: попросить учеников оценить, насколько им было сложно взглянуть на ситуацию со стороны героя произведения, объективно оценить его поступки и отказаться от однозначной трактовки действий Швабрина.

Влияние на эмоциональный интеллект. Игра развивает когнитивную эмпатию – способность понять чувства и мотивы другого человека, даже если его поступки не совпадают с нашими ценностями. Это важный навык децентрации: умения выйти за пределы собственной точки зрения. Для подростков, у которых на входном этапе 45,5% предпочитали логический анализ эмоциональ-

ному отклику, такая практика становится «мостом»: она сохраняет опору на рациональное мышление, но направляет его на понимание эмоциональной стороны поступков. Регулярное использование подобных заданий снижает уровень категоричности в суждениях, развивает толерантность к сложным характерам и формирует привычку задавать вопрос «почему?» вместо «кто виноват?».

3. Рефлексивное эссе на материале романа И. С. Тургенева «Отцы и дети»

Пример реализации. На заключительном этапе изучения романа учащимся предлагается написать эссе-монолог от лица Евгения Базарова в момент его болезни и предчувствия жизненного конца. Задание формулируется так: «Опишите внутренний мир героя: какие мысли, воспоминания, чувства сменяют друг друга? Что для него значит встреча с Одинцовой в этот момент? Как меняется его отношение к жизни, к любви, к своим убеждениям?». Для поддержки рефлексии используются направляющие вопросы-подсказки, но основной акцент делается на свободном выражении переживаний. После написания эссе проводится краткое обсуждение: какие эмоции героя оказались наиболее близки участникам? Что нового они открыли для себя в процессе работы?

Влияние на эмоциональный интеллект. Данная практика развивает регулятивный компонент эмоционального интеллекта - способность осознавать, принимать и управлять своими переживаниями. Проекция на литературного персонажа позволяет подросткам безопасно «прожить» сложные эмоции (страх смерти, сожаление, экзистенциальную тревогу), которые в реальной жизни могут вызывать сопротивление или защитные реакции. Письменная фиксация переживаний способствует структурированию внутреннего опыта, развивает навык самонаблюдения и формирует привычку в интроспекции. В отличие от устного обсуждения, эссе требует времени на осмысление, что тренирует эмоциональную саморегуляцию и снижает импульсивность реакций.

Практическая апробация формирующего модуля позволила получить эмпирические данные, подтверждающие его педагогическую результативность. Повторная диагностика, проведенная после завершения цикла занятий по идентичной анкете, зафиксировала положительную динамику в показателях эмоционального интеллекта учащихся 10 классов. Несмотря на ограниченный объем выборки и краткосрочный характер вмешательства, выявленные сдвиги носят устойчивый характер и свидетельствуют о работоспособности предложенного литературно-ориентированного подхода.

При сравнении результатов вводного и итогового анкетирования была выявлена положительная динамика. Доля учащихся, испытывающих эмоциональную идентификацию с персонажами литературных произведений увеличилась с 18,2% до 25,3%. С 13,6% до 9,1% уменьшилось число респондентов, которые не отмечают наличие у них эмоционального отклика на художественный текст. Значимой для исследования является положительная динамика в сфере распознавания «сложных» эмоций: перед реализацией предложенных методик школьники заметно затруднялись определять чувства стыда и вины у персонажей, однако, после проведения комплекса мероприятий по развитию эмоционального интеллекта улучшение понимания этих эмоций отметили 10,7% учащихся. Интерес к внутренним переживаниям героев вырос с 9,1% до 16,3%, что свидетельствует о смене парадигмы восприятия художественного текста с исключительно событийно-ориентированной на эмоционально-аналитическую.

Достижение указанных результатов обусловлено системной организацией модуля и особенностями его педагогического воздействия. Во-первых, последовательность заданий (от распознавания эмоциональных нюансов к пониманию мотивов персонажей и последующей личной рефлексии) обеспечила поэтапное освоение навыков, что соответствует логике формирования эмоциональной компетентности и предотвращает когнитивную перегрузку. Во-вторых, опора на художественные произведения создала безопасную среду для эмоционального эксперимента.

Список литературы:

1. Гоулман, Д. Эмоциональный интеллект. Почему он может значить больше, чем IQ / пер. с англ. – М. : Манн, Иванов и Фербер, 2021. – 541 с.
2. Иванова, С. В. Эмоциональный интеллект: что это? (аналитический обзор литературы по эмоциональному интеллекту в педагогическом аспекте) // Ценности и смыслы. – 2022. – № 4(80). – С. 6-53. – DOI: 10.24412/2071-6427-2022-4-6-53.
3. Конаш, О. В. Содержание понятия эмоционального интеллекта в психологической науке // Проблемы современного образования. – 2022. – № 5. – С. 31-38. – DOI: 10.31862/2218-8711-2022-531-38.
4. Ушаков, Д. В. Социальный и эмоциональный интеллект: надежды, сомнения, перспективы // Социальный и эмоциональный интеллект: от процессов к измерениям / под ред. Д. В. Люсина, Д. В. Ушакова. – М. : Ин-т психологии РАН, 2009. – С. 11-30.

Практика сохранения психологической и социальной ценности детства в начальной школе для обучающихся с ОВЗ

Аннотация. В статье рассматривается проблема сохранения психологической и социальной ценности детства у обучающихся с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) в условиях начальной школы. На основе анализа теоретических подходов и практического опыта описываются ключевые угрозы полноценному проживанию детства данной категорией детей, а также предлагается комплексная модель педагогической деятельности, направленная на их нейтрализацию. Особое внимание уделяется созданию эмоционально безопасной среды, формированию инклюзивной культуры и применению технологий, возвращающих ребёнку субъектную позицию в образовательном процессе.

Ключевые слова: обучающиеся с ОВЗ, психологическая ценность детства, социальная ситуация развития, инклюзивное образование, начальная школа, эмоциональное благополучие.

Современная образовательная политика Российской Федерации ориентирована на обеспечение доступности качественного образования для всех категорий обучающихся, включая детей с ограниченными возможностями здоровья. Однако институциональное закрепление права на образование не снимает более глубокой гуманитарной проблемы – сохранения самоценности детства как уникального этапа развития личности.

Под психологической и социальной ценностью детства мы понимаем совокупность условий, при которых ребёнок имеет возможность полноценно проживать данный возрастной этап: испытывать чувство защищённости и эмоционального благополучия, проявлять спонтанность и инициативу, быть включённым в разнообразную совместную деятельность со сверстниками, постепенно осваивая социальные роли без преждевременного столкновения со стигматизацией и опытом хронической не успешности. Для ребёнка с ограниченными возможностями здоровья сохранение этих условий представляет особую сложность, поскольку сама по себе ситуация ограниченных возможностей здоровья создаёт риски редукции детства до «времени коррекции дефекта» [2; 6].

Цель настоящей статьи – представить целостное описание практики сохранения психологической и социальной ценности детства в начальной школе для обучающихся с ОВЗ, включая анализ рисков, обоснование педагогических принципов и характеристику конкретных технологических решений, апробированных автором в профессиональной деятельности.

Понимание ценности детства в контексте ограниченных возможностей здоровья требует честного признания рисков, с которыми сталкивается ребёнок. Опыт работы учителем начальных классов в школе для детей с ОВЗ позволяет выделить несколько ключевых угроз:

✓ **Медикализация детства.** Первый риск связан с тем, что жизнь ребёнка с ОВЗ часто выстраивается вокруг диагноза. Многочисленные медицинские процедуры, занятия со специалистами, коррекционные профилактические мероприятия в реабилитационных центрах формируют особый режим, в котором ребёнок выступает преимущественно объектом воздействий, а не субъектом собственной жизни. Собственно детские виды деятельности – игра, свободное общение, фантазирование – отходят на второй план, уступая место «развивающим» и «коррекционным» занятиям.

✓ **Социальная депривация.** Исследования показывают, что младшие школьники с ОВЗ в среднем имеют более низкий социальный статус в группе сверстников по сравнению с нормативно развивающимися одноклассниками [2]. У них реже наблюдается положительное эмоциональное самоотношение, а опыт отвержения или изоляции начинает накапливаться уже в первые годы школьного обучения. При этом любопытный парадокс заключается в том, что одноклассники чаще проявляют к детям с ОВЗ эмоционально положительное отношение, чем готовность к реальному социальному принятию – выбору в качестве партнёра для совместной деятельности [2].

✓ **Преждевременная взрослость.** Ребёнок с ОВЗ нередко вынужден сталкиваться с переживаниями, к которым он психологически не готов: осознанием своей «ненужности», тревогой родителей о будущем, опытом неудач в ситуациях по сравнению со сверстниками «норма». Это приводит к формированию либо компенсаторной серьёзности и отказу от детских форм поведения, либо, напротив, к закреплению выученной беспомощности.

✓ Редукция общения. Коммуникативные трудности, свойственные различным категориям детей с ОВЗ (нарушения речи, расстройства аутистического спектра, задержка психического развития, нарушение интеллекта), ограничивают спонтанное детское общение. Диалог со сверстниками замещается структурированным взаимодействием с педагогом, что обедняет социальный опыт ребёнка.

Перечисленные риски не являются фатальными. Они могут быть существенно снижены при условии целенаправленного проектирования образовательной среды, ориентированной на сохранение ценности детства.

Практическая деятельность по сохранению психологической и социальной ценности детства выстраивается нами на нескольких принципах:

✓ Принцип субъектности. Ребёнок с ОВЗ – не пассивный получатель помощи, а активный участник образовательного процесса. Сохранение субъектной позиции означает предоставление ребёнку возможности выбора, учёт его интересов и предпочтений, уважение к его способам познания мира, пусть даже отличающимся от общепринятых.

✓ Принцип эмоциональной безопасности. Образовательная среда должна гарантировать ребёнку переживание принятия и защищённости. Это предполагает последовательный отказ от практик публичного оценивания, исключение ситуаций соревнования, в которых ребёнок с ОВЗ заведомо проигрывает, создание ритуалов поддержки и признания ценности каждого.

✓ Принцип социальной включённости. Ценность детства реализуется в сообществе сверстников. Поэтому специальные усилия должны быть направлены на формирование инклюзивной детской общности, в которой различия воспринимаются как норма, а не как отклонение.

✓ Принцип деятельностного проживания. Полноценное детство – это действующее детство. Игровая, продуктивная, исследовательская деятельность должны сохранять приоритет перед учебно-тренировочными формами даже в условиях коррекционной направленности образования.

Реализация обозначенных принципов требует пересмотра как организации образовательной среды в целом, так и конкретных методических приёмов. Представим апробированные нами технологии, сгруппированные по направлениям работы.

Создание эмоционально безопасной среды

Важнейшее условие сохранения психологической ценности детства – переживание ребёнком эмоционального благополучия в школе. Положительные эмоции в процессе деятельности выступают необходимым условием психического здоровья, тогда как отсутствие интереса, скука и страх становятся факторами утомляемости и эмоционального неблагополучия [4].

В нашей практике эмоционально безопасная среда создаётся через систему утренних кругов – ежедневного ритуала начала учебного дня, в ходе которого каждый ребёнок (в доступной для него форме – вербально, жестом, с помощью карточки) обозначает своё настроение, а педагог и одноклассники реагируют на это проявление. Данная практика решает несколько задач: даёт право на любые чувства, развивает эмоциональный словарь, формирует внимательность детей друг к другу.

Ресурсный уголок в классе (сенсорная комната) – специально организованное пространство, где ребёнок может побыть один, рассмотреть сенсорные материалы, послушать спокойную музыку – служит средством саморегуляции. Возможность временно выйти из напряжённой ситуации без объяснений и оправданий возвращает ребёнку чувство контроля над происходящим.

Формирование инклюзивной детской общности

Социальная ценность детства напрямую зависит от качества отношений со сверстниками. Исследования показывают, что большинство обучающихся с ОВЗ эмоционально принимаются одноклассниками, однако это принятие не всегда переходит в плоскость реального взаимодействия [2]. Задача педагога – создать условия, в которых эмоциональное принятие перерастает в деятельностную включённость.

Существенную роль здесь играют занятия, направленные на развитие эмпатии и понимания разнообразия. В рамках классных часов мы организуем просмотр мультфильмов, затрагивающих тему различий между людьми; проводим упражнения, в которых дети в безопасной форме получают опыт ограничения возможностей (например, попытка застегнуть пуговицы в толстых варежках); практикуем «круги поддержки», где каждый ребёнок по очереди получает позитивную обратную связь от одноклассников [2].

Особого внимания заслуживает технология «помощник класса»: один ребёнок помогает накрыть на стол перед завтраком, другой – полить цветы, третий – раздать материалы к уроку. В эту систему включены все дети. Так практика помощи утрачивает характер благотворительности и становится нормой совместной жизни.

Возвращение игры в образовательное пространство

Игра является ведущей деятельностью дошкольного детства, однако и в младшем школьном возрасте она сохраняет огромное значение как пространство свободного действия, пробы социальных ролей, развития воображения. Для детей с ОВЗ, у которых игровая деятельность нередко оказывается несформированной именно из-за раннего погружения в коррекционные занятия, возвращение игры приобретает особый смысл.

В нашей практике используются:

- сюжетно-ролевые игры с открытым сценарием, где педагог выступает не руководителем, а участником и носителем игровых моделей;
- коммуникативные игры, направленные на развитие невербального взаимодействия, что особенно важно для детей с речевыми нарушениями и расстройствами аутистического спектра;
- настольные игры кооперативного типа, где успех достигается общими усилиями, а не соревнованием;
- подвижные игры на переменах, адаптированные с учётом двигательных возможностей всех участников.

Образовательные события и проектная деятельность

Традиционная урочная система с её жёсткой регламентацией времени, фиксированными позами и преобладанием фронтальной работы создаёт серьёзные ограничения для обучающихся с ОВЗ. В качестве альтернативы и дополнения мы активно используем формат образовательных событий – интегрированных тематических погружений, объединяющих различные виды деятельности вокруг общей темы.

Образовательные мероприятия «День космоса», «Праздник осени», «Путешествие в сказку» позволяет каждому ребёнку найти свою форму участия: кто-то рисует декорации, кто-то участвует в театрализации, кто-то подбирает музыкальное сопровождение, кто-то готовит угощение. Разнообразие ролей и отсутствие жёстких критериев правильности снижают тревожность и создают ситуацию успеха. Для детей с ОВЗ такой формат обеспечивает опыт полноценного членства в детском сообществе, где их вклад ценен наравне с вкладом сверстников.

Проектная деятельность в адаптированном варианте также служит сохранению субъектной позиции ребёнка. Темы проектов выбираются с учётом интересов детей (например: «Моё любимое животное», «Что растёт на нашем огороде»), а продолжительность и форма презентации результатов гибко подстраиваются под индивидуальные возможности. Опыт показывает, что даже дети с выраженными интеллектуальными нарушениями способны включиться в проектную работу при условии правильно организованной помощи и ориентации на практический результат.

Работа с семьёй как условие сохранения ценности детства

Ребёнок с ОВЗ существует не изолированно от семьи, и отношение родителей к ребёнку, их ожидания и тревоги во многом определяют, насколько полноценным оказывается его детство [7]. Поэтому направлением нашей работы является педагогическое сопровождение семьи, ориентированное на нормализацию детско-родительских отношений.

Основные форматы взаимодействия с родителями включают:

- индивидуальные консультации, на которых обсуждается психологическое состояние ребёнка, его интересы и потребности;
- родительские встречи в формате «Огонёк», где участники делятся опытом и получают поддержку от других родителей, воспитывающих детей со схожими особенностями;
- совместные детско-родительские мероприятия (праздники, творческие мастерские), в которых родители видят своего ребёнка в ситуациях успеха и принимающего взаимодействия со сверстниками.

Практика показывает, что когда родители начинают воспринимать школу не как место, где ребёнка только обучают, а как пространство полноценной детской жизни, меняется и внутрисемейная атмосфера: снижается уровень требовательности, исчезает избыточный контроль, высвобождается время для совместных радостных занятий, не имеющих коррекционной цели.

Профессиональная позиция педагога

Сохранение ценности детства невозможно без соответствующей профессиональной позиции учителя. Исследователи подчёркивают, что педагог инклюзивного класса, класса с ограниченными возможностями здоровья, должен не только следовать адаптированной образовательной программе, но и уметь выстраивать гибкое интерактивное взаимодействие, сочетающее различные инструменты в зависимости от потребностей обучающихся [8].

В своей работе я придерживаюсь следующих профессиональных установок:

✓ Принятие без оценивания. Ребёнок ценен сам по себе, а не своими достижениями.
✓ Эмпатическое присутствие. Важно не просто транслировать знания, но и эмоционально включаться в жизнь класса, чутко реагировать на настроение детей, распознавать признаки усталости и дискомфорта.

✓ Готовность к профессиональной рефлексии. Работа с детьми с ОВЗ сопряжена с высокой эмоциональной нагрузкой и риском выгорания [3]. Регулярное обсуждение сложных случаев с коллегами, обращение за помощью к психологу, участие в супервизиях – это необходимое условие сохранения профессионального здоровья и способности быть принимающим взрослым для детей.

Сохранение психологической и социальной ценности детства для обучающихся с ОВЗ в начальной школе – это не отдельное направление работы, а сквозная характеристика всего уклада образовательной организации. Представленная в статье модель, включающая создание эмоционально безопасной среды, формирование детской общности, возвращение игры, использование образовательных событий и проектной деятельности, работу с семьёй и особую профессиональную позицию педагога, позволяет противостоять рискам медиализации, социальной депривации и преждевременной взрослости.

Опыт работы показывает, что даже при выраженных нарушениях развития ребёнок способен проживать детство как радостный, насыщенный и самоценный период, если окружающие взрослые – педагоги и родители – осознанно создают для этого условия. Коррекционная направленность образования не должна вытеснять собственно детские формы жизни. Уроки, занятия со специалистами, медицинские процедуры – всё это должно быть встроено в более широкий контекст полноценного детского существования, а не подменять его собой.

Список литературы:

1. Алехина, С. В., Фальковская, Л. П. Инклюзивное образование: от государственной политики к практике // Психолого-педагогические исследования. – 2020. – Т. 12. – № 3. – С. 10-21.
2. Баранова, Э. А., Арсентьева, Н. И. К вопросу о социальной компетентности младших школьников, обучающихся в условиях инклюзивного образования // Вестник Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева. – 2019. – № 2 (102). – С. 81-89.
3. Галкина, В. А. Ребёнок с ОВЗ в обычном классе: как педагогу подготовить учеников и их родителей к приходу особенного ребёнка // Институт психологии и комплексной реабилитации МГПУ : методические материалы. – М., 2025. – 8 с.
4. Кокорева, Н. В. Здоровьесберегающие технологии при работе с детьми с ОВЗ в начальных классах // Академия педагогических проектов Российской Федерации. – М., 2026. – 5 с.
5. Кутепова, Е. Н., Сунцова, А. С. Теоретические основы инклюзивного образования : учебное пособие. – М. : Юрайт, 2021. – 243 с.
6. Малофеев, Н. Н., Никольская, О. С., Кукушкина, О. И. Концепция Специального Федерального государственного образовательного стандарта для детей с ограниченными возможностями здоровья. – М. : Просвещение, 2013. – 42 с.
7. Марюткина, Т. А. Инновации в обучении детей с ограниченными возможностями здоровья в начальной школе // Социальная сеть работников образования nsportal.ru. – 2026. – 7 с.
8. Семаго, Н. Я., Семаго, М. М. Типология отклоняющегося развития: Модель анализа и её использование в практической деятельности. – М. : Генезис, 2018. – 400 с.
9. Сорокоумова, С. Н. Психологическое сопровождение инклюзивного образования младших школьников: монография. – Н. Новгород : НГПУ, 2019. – 186 с.
10. Юдина, Т. А. Сравнительный анализ характеристик социальной ситуации развития младших школьников, обучающихся в инклюзивных классах // Психолого-педагогические исследования. – 2020. – Т. 12. – № 3. – С. 31-44.

Ощепкова Ирина Мирзагалиевна,
ФГАОУ ВО «УрГПУ», аспирант 2 курс,
кафедра теории, музыки и музыкального исполнительства,
музыкальный руководитель
МАДОУ «Детский сад № 12», МО Первоуральск
irina1980.2011@mail.ru

Плеханова Ольга Евгеньевна,
кандидат педагогических наук,
профессор ФГАОУ ВО «УрГПУ»,
заведующая кафедрой теории,
музыки и музыкального исполнительства,
г. Екатеринбург
olga_plehanova@mail.ru

Системно-деятельностный подход в процессе музыкального развития дошкольников в условиях инклюзивного образования

Аннотация. В статье рассматривается системно-деятельностный подход как методологическая основа музыкального развития дошкольников в условиях инклюзивного образования. Автор анализирует теоретические концепции, лежащие в основе данного подхода, и раскрывает его потенциал для создания эффективной образовательной среды, учитывающей индивидуальные особенности всех детей, в том числе с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ).

Ключевые слова: инклюзивное образование, музыкальное развитие дошкольников, дошкольное образование, системно-деятельностный подход.

Современное дошкольное образование переживает этап глубокой трансформации, обусловленной гуманизацией и демократизацией общественных процессов. Одним из ключевых направлений этой трансформации выступает инклюзивное образование, гарантирующее право каждого ребёнка на получение качественного образования вне зависимости от особенностей его физического, интеллектуального, социального, эмоционального или языкового развития. Реализация системно-деятельностного подхода в музыкальном развитии дошкольников с ОВЗ не только соответствует современным образовательным стандартам, но и способствует созданию гуманной, поддерживающей среды, где каждый ребёнок может раскрыть свой потенциал и почувствовать себя частью единого коллектива. Современное дошкольное образование развивается в русле инклюзивных принципов: все дети, вне зависимости от особенностей здоровья, имеют право на полноценное участие в образовательном процессе. Музыкальное развитие в этом контексте становится мощным инструментом социализации, коррекции и раскрытия творческого потенциала.

Системно-деятельностный подход (СДП), закреплённый в Федеральном государственном образовательном стандарте дошкольного образования (ФГОС ДО), позволяет выстроить целостную систему музыкального воспитания, учитывающую индивидуальные возможности каждого ребёнка.

Особую значимость в контексте инклюзивного образования приобретает музыкальное развитие дошкольников. Музыка, как универсальный язык эмоций и образов, обладает уникальным коррекционно-развивающим потенциалом, который способствует эмоциональной регуляции, развивает слуховое восприятие и память, совершенствует координацию движений и мелкую моторику, стимулирует речевое развитие, формирует навыки социального взаимодействия [2].

Для детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) музыкальные занятия становятся не просто элементом эстетического воспитания, но и важным инструментом коррекционной работы. Через пение, ритмику, игру на инструментах и творческую импровизацию дети с различными нарушениями (речевыми, сенсорными, двигательными, когнитивными) получают возможность компенсировать дефициты развития, проявить свои способности в безопасной и мотивирующей среде, ощутить свою ценность как участника коллективной деятельности [6].

Актуальность исследования определяется рядом факторов:

1. Нормативно-правовое обеспечение:

Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» (№ 273-ФЗ) закрепляет принципы инклюзивного образования.

ФГОС ДО определяет требования к результатам освоения образовательной области «Художественно-эстетическое развитие», включая музыкальное воспитание.

Адаптированные основные образовательные программы (АООП) для детей с ОВЗ требуют специальных подходов к организации музыкальной деятельности.

2. Социальный запрос:

- рост числа детей с ОВЗ в дошкольных учреждениях;
- потребность общества в формировании толерантности и инклюзивной культуры с раннего возраста;
- запрос родителей на эффективные методы развития и социализации детей с особыми потребностями.

3. Научно-педагогические противоречия:

- между необходимостью включения детей с ОВЗ в общий образовательный процесс и недостаточной разработанностью методик музыкального развития для инклюзивных групп;
- между требованиями ФГОС ДО к результатам музыкального воспитания и реальными возможностями детей с различными нарушениями;
- между потенциалом музыки как средства коррекции и недостаточным использованием её возможностей в практике дошкольных учреждений.

В качестве методологической основы для разрешения этих противоречий выступает системно-деятельностный подход (СДП), который:

- рассматривает развитие личности через активную деятельность;
- обеспечивает взаимосвязь всех видов музыкальной деятельности (восприятие, пение, ритмика, творчество);
- позволяет дифференцировать содержание и методы работы с учётом индивидуальных особенностей детей;
- создаёт условия для их социализации и самореализации.

Теоретические основы СДП заложены в трудах выдающихся психологов и педагогов, таких как Л. С. Выготский (принцип единства аффекта и интеллекта, зона ближайшего развития), П. Я. Гальперин (теория поэтапного формирования умственных действий), А. Н. Леонтьев (деятельностная теория развития личности), Д. Б. Эльконин (роль игры в развитии дошкольника). В музыкальном воспитании идеи деятельностного подхода получили развитие в работах К. Орфа (метод элементарного музицирования), З. Кодая (развитие музыкального слуха через активную практику), отечественных исследователей в области логоритмики и музыкотерапии [7].

Системно-деятельностный подход базируется на идее, что развитие личности происходит в процессе активной деятельности. Ключевые положения СДП применительно к музыкальному воспитанию можно сформулировать следующим образом:

- ✓ Деятельность как основа развития. Музыкальные навыки формируются не через пассивное восприятие, а через пение, движение под музыку, игру на инструментах, импровизацию.
- ✓ Системность. Все виды музыкальной деятельности (восприятие, пение, ритмика, музицирование, творчество) взаимосвязаны и направлены на достижение общих образовательных и коррекционных целей.
- ✓ Индивидуализация. Программа адаптируется под возможности каждого ребёнка: дети с ОВЗ осваивают материал на доступном уровне, сохраняя право на участие в общих мероприятиях.
- ✓ Социализация. Совместная музыкальная деятельность (хороводы, ансамбли, театрализации) учит взаимодействию, эмпатии, формирует чувство принадлежности к группе.

Реализация СДП требует создания развивающей предметно-пространственной среды, включающей аудиотеку с записями классической, народной, современной музыки, детские музыкальные инструменты (шумовые, ударные, духовые), атрибуты для музыкально-ритмических игр (ленты, флажки, платочки, мячи), дидактические пособия (карточки с ритмами, «звуковые дорожки»). СДП применяется во всех основных видах музыкальной деятельности. Формой работы по реализации СДП являются:

- фронтальные занятия (с учётом дифференцированного подхода);
- индивидуальные занятия (для детей с выраженными нарушениями);
- совместная деятельность в режимных моментах (музыкальные паузы, утренняя гимнастика);
- праздники и развлечения (концерты, театрализованные постановки).

С позиций психолого-педагогической теории, СДП в условиях инклюзии выступает эффективным методологическим инструментом, позволяющим:

- реализовать принцип единства аффекта и интеллекта в музыкальном воспитании (по Л. С. Выготскому) – через эмоциональную вовлечённость в деятельность формируется когнитивное понимание музыкальных явлений;

- обеспечить поэтапное формирование умственных действий (по П. Я. Гальперину) – от внешних практических действий (игра на инструментах, движения под музыку) к внутренним представлениям о музыкальных образах;

- создать условия для ведущей деятельности дошкольного возраста – игровой, интегрированной с музыкальной деятельностью.

В контексте инклюзивного образования СДП позволяет преодолеть противоречия между необходимостью соблюдения единых образовательных стандартов и индивидуальными возможностями детей с ОВЗ; фронтальными формами работы и потребностью в индивидуализированном подходе; коррекционными задачами и общеразвивающими целями музыкального воспитания [2].

Преимущества применения СДП в инклюзивном музыкальном образовании:

1. Коррекционно-развивающий потенциал, который проявляется через развитие слухового восприятия и музыкальной памяти, коррекцию речевых нарушений через пение и речевые игры, совершенствование моторики и координации движений в музыкально-ритмической деятельности, стабилизацию эмоционального состояния через музыкотерапию.

2. Социализирующая функция отражается через формирование навыков взаимодействия в коллективных формах музыкальной деятельности (хороводы, ансамбли), развитие эмпатии и толерантности у всех участников инклюзивной группы, создание ситуации успеха для каждого ребёнка независимо от уровня развития.

3. Культурологическая значимость через приобщение к музыкальному наследию разных народов, формирование эстетических представлений, раскрытие творческого потенциала через импровизацию и сочинение.

Практическая реализация СДП требует соблюдения комплекса педагогических условий, которые включают:

1. Дифференциацию и индивидуализацию содержания музыкальных занятий с учётом структуры нарушения развития, актуального уровня музыкальных способностей, зоны ближайшего развития каждого ребёнка.

2. Создание адаптивной образовательной среды:

- оснащение музыкального уголка специальными инструментами и пособиями для детей с ОВЗ;

- использование мультисенсорных материалов (тактильные ноты, цветные партитуры);

- организация пространства для безопасного движения и музицирования.

3. Применение специальных педагогических технологий, таких как метод «звучащих жестов» (К. Орф), элементы музыкотерапии и логоритмики, игровые технологии с опорой на зрительные и тактильные опоры, ИКТ-технологии (интерактивные музыкальные игры).

4. Междисциплинарное взаимодействие специалистов, что очень важно при совместном планировании занятий музыкального руководителя, логопеда, дефектолога, психолога, отражающее единую систему диагностики и мониторинга музыкальных достижений, с учетом координации коррекционных и развивающих задач.

Критерием эффективности внедрения СДП является:

- динамика музыкальных умений (восприятие, пение, ритмика, творчество);

- уровень социальной адаптации и коммуникативных навыков;

- эмоциональная вовлечённость и мотивация к музыкальной деятельности;

- сформированность навыков сотрудничества в инклюзивной группе.

Таким образом, системно-деятельностный подход в музыкальном развитии дошкольников с ОВЗ не только соответствует требованиям ФГОС ДО и принципам инклюзивного образования, но и обладает значительным потенциалом для гармоничного развития личности ребёнка, коррекции имеющихся нарушений, успешной социализации и интеграции в общество, формирования инклюзивной культуры с ранних лет.

Список литературы:

1. Асмолов, А. Г. Системно-деятельностный подход к разработке стандартов нового поколения // Педагогика. – 2009. – № 4. – С. 18-22.

2. Геркина, Н. В. Инклюзивный подход в рамках современного образования / Н. В. Геркина, Е. Н. Загладина, Т. В. Новикова // Филологические науки. Вопросы теории и практики : в 3-х ч. Ч. 3. – Тамбов : Грамота, 2016. – № 6(60). – С. 193-195. – ISSN 1997-2911.
3. Давыдов, В. В. Проблемы развивающего обучения: опыт теоретического и экспериментального психологического исследования : учебное пособие для вузов по направлению и специальностям психологии / В. В. Давыдов ; ред.-сост. Л. В. Берцфаи. – Москва : Академия, 2004. – 283 с.
4. Дрожжина, Т. А. Музыкальное развитие старших дошкольников в условиях инклюзивного образования: магистерская диссертация / Т. А. Дрожжина ; Институт музыкального и художественного образования, кафедры музыкального образования. – Екатеринбург, 2018.
5. Куприна, Н. Г. Системно-деятельностный подход и современный урок музыки : анализ конкурсных заданий по уроку предметной области «Искусство» / Куприна Надежда Григорьевна, Новоселов Сергей Аркадьевич // Педагогическое образование в России. – 2017. – № 12. – С. 75-79.
6. Овчинникова, Т. А. Музыкальное воспитание дошкольников с ограниченными возможностями здоровья в условиях инклюзивного образования // Вестник Ленинградского государственного университета. – 2015. – С. 96-104.
7. Селезнёва, Г. А. Реализация деятельностного подхода в музыкально-эстетическом воспитании детей дошкольного возраста // Современная образовательная среда: теория и практика : сборник материалов IV Международной научно-практической конференции, Чебоксары, 28 ноября 2018 года / Г. А. Селезнёва. Чебоксары: Общество с ограниченной ответственностью «Центр научного сотрудничества "Интерактив плюс"», 2018. – С. 180-182.

Создание психологического комфорта в классе для обучающихся с выраженными нарушениями интеллекта

Аннотация. статья посвящена проблеме создания психологического комфорта в классе для обучающихся с выраженными нарушениями интеллекта (умеренной, тяжелой, глубокой умственной отсталостью, тяжелыми множественными нарушениями развития). Раскрываются психологические особенности данной категории детей, нормативно-правовая база организации их обучения, а также конкретные педагогические условия и практические приемы, обеспечивающие их эмоциональное благополучие в образовательной среде.

Ключевые слова: психологический комфорт, обучающиеся с выраженными нарушениями интеллекта, эмоционально-развивающая среда, психолого-педагогическое сопровождение.

Обеспечение психологического комфорта для детей с нарушениями интеллектуального развития выступает одной из ключевых задач современной коррекционной педагогики. Под психологическим комфортом понимаются такие жизненные условия, в которых человек пребывает в спокойном состоянии и не испытывает потребности защищаться. То, насколько комфортно или дискомфортно ученику с ОВЗ на занятии, напрямую сказывается на его психическом состоянии, учебной мотивации, успеваемости и, в конечном счёте, на развитии его личности. В структуре специального образования особенно важна роль учителя, который способен выстроить благоприятную среду для эмоционального благополучия ребёнка с ограниченными возможностями здоровья.

Понятие «выраженные нарушения интеллекта» в современной специальной педагогике включает разные категории учащихся – прежде всего, детей с умеренной, тяжёлой и глубокой умственной отсталостью, а также с тяжёлыми множественными нарушениями развития (ТМНР). Умственная отсталость представляет собой стойкое и значительно выраженное недоразвитие познавательной сферы, возникающее из-за диффузного органического поражения ЦНС. Как подчёркивают Л. М. Шипицына, Е. С. Иванов и Д. Н. Исаев, это состояние сопровождается общей задержкой психического развития с преобладанием дефицита когнитивных, речевых, двигательных и социальных способностей [4].

У таких детей есть свои психологические черты, которые необходимо учитывать при выстраивании учебного процесса. Формирование устной и письменной речи у них затруднено или вовсе невозможно; для них типично ограниченное восприятие обращённой речи и её ситуативное понимание. Познавательная деятельность сводится к возможности усваивать лишь простейшие представления, тогда как абстрактное мышление и способность к обобщению отсутствуют [2].

Эмоционально-волевая сфера этой категории детей также обладает рядом характеристик, непосредственно влияющих на их психологический комфорт в классе. Исследователи отмечают, что у детей с ТМНР часто наблюдается повышенный уровень тревожности и базовое недоверие к окружающему миру. Из-за сенсорной депривации или двигательных ограничений ребёнок лишён возможности прогнозировать события, что порождает хронический стресс. Кроме того, у них слабо развиты механизмы саморегуляции: несформированность тормозных процессов приводит либо к резким аффективным вспышкам и самоагрессии, либо, напротив, к выраженной заторможенности и уходу в себя. Многие дети, не владеющие вербальной речью, компенсируют это криком, двигательным возбуждением или замиранием – подобные сигналы нужно научиться распознавать как просьбу о помощи или признак дискомфорта [1].

Обучение данной категории детей регламентируется Федеральным государственным образовательным стандартом для обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями). Для них разработан второй вариант ФАООП (Федеральной адаптированной основной общеобразовательной программы), который ориентирован на образование детей с умеренной, тяжёлой или глубокой умственной отсталостью, а также с ТМНР. Именно эти документы закладывают основу для создания таких условий обучения, которые обеспечивают не только овладение знаниями, но и психологическое благополучие каждого ребёнка.

Каждый учащийся с выраженными нарушениями интеллекта обучается по специальной индивидуальной программе развития (СИПР), где учтены особенности его психофизического развития, личные возможности и необходимые коррекционные мероприятия. Индивидуальный подход, закреплённый законодательно, выступает фундаментальным условием психологического комфорта, так как позволяет педагогу опираться на актуальную зону развития ребёнка, его рабочий темп и сенсорные особенности.

Для учителя, работающего с детьми с нарушениями интеллекта, приоритетом становится не столько предметно-развивающая, сколько эмоционально-развивающая среда, которая способствует полноценному и разностороннему становлению эмоционально-чувственной сферы ребёнка. Такая среда подразумевает атмосферу раскованности, взаимного уважения, доброжелательности, создаёт рабочий комфорт и раскрывает личностный потенциал. Педагогам следует целенаправленно формировать именно такую среду. В основе благоприятных психолого-педагогических условий лежит соблюдение следующих принципов: принятие ребёнка как безусловной ценности, понимание его желаний, чувств, поведения и возможностей, признание его личности.

Основными факторами положительного психологического климата на уроке выступают: знание учителем возрастных и психологических особенностей учеников; педагогическая наблюдательность, позволяющая гибко и адекватно реагировать на разные ситуации; умение устанавливать контакт с детьми; уважение личности ребёнка и чуткое отношение к учащимся.

Для детей с выраженными интеллектуальными нарушениями крайне важен спокойный, предсказуемый и доброжелательный стиль общения. Психологический климат в классе напрямую зависит от стиля руководства учителя. Попустительский стиль совершенно неприемлем в условиях коррекционной школы, а авторитарный может провоцировать рост тревожности и страха. Наиболее эффективным является демократический стиль, при котором педагог сохраняет ведущую роль, но при этом уважает личность каждого ребёнка. Полезный практический приём – организация контакта с детьми «на уровне глаз»: это помогает им чувствовать себя увереннее при общении. Также большое значение имеет «материнская» позиция педагога по отношению к детям, что особенно актуально в младшем школьном возрасте.

Ведущей формой работы с детьми с нарушением интеллекта является игра. В процессе игры активно формируются или перестраиваются психические процессы – от простейших до наиболее сложных. Игра создаёт благоприятные условия для двигательной активности детей и служит главным средством снятия эмоционального напряжения. Планируя свою деятельность, педагог стремится не только научить ребёнка чему-то полезному, но и сделать так, чтобы каждому было по-настоящему весело и радостно, чтобы в течение дня его ждали приятные события.

Многие дети с выраженными нарушениями интеллекта отличаются сенсорной гиперчувствительностью и низким порогом восприятия тактильных, слуховых или световых раздражителей. В связи с этим необходима особая организация образовательного пространства: умеренное освещение с возможностью регулировки, сведение к минимуму резких и неожиданных звуков, оборудование зон уединения, где ребёнок может восстановиться после сенсорных перегрузок. Сенсорное развитие направлено на формирование полноценного восприятия окружающего мира и является важной частью коррекционной работы.

Эффективное создание психологического комфорта невозможно без выстроенной системы комплексного психолого-педагогического сопровождения. Специалисты в первую очередь должны обеспечить такие особые условия, в которых ребёнок сможет почувствовать себя в безопасности. Без этого фундамента любое обучающее воздействие теряет смысл и может привести к ухудшению поведения.

Моделируя комфортную и развивающую среду для ребёнка с интеллектуальными нарушениями, необходимо учитывать её образовательную, развивающую, воспитывающую, стимулирующую и коммуникативную функции. Ключевыми задачами психолого-педагогического сопровождения являются снижение тревожности и формирование у ребёнка ощущения защищённости в образовательном пространстве.

Психологический комфорт в школе невозможно обеспечить без тесного взаимодействия с семьёй. Только совместные усилия образовательной организации и родителей могут дать гармоничное развитие ребёнка. Для этого требуется организовать систему консультирования родителей по вопросам развития, обучения и воспитания. Важным аспектом является также психологическая поддержка самих родителей и повышение их психологической компетентности в вопросах воспита-

ния ребёнка с интеллектуальными нарушениями. Когда родители чувствуют поддержку и понимание со стороны школы, они способны транслировать ребёнку спокойное и уверенное отношение к учебному процессу, что напрямую сказывается на его психологическом состоянии в классе.

Для эффективной работы по созданию психологического комфорта необходима регулярная диагностика психологического климата в классе. Как отмечают А. З. Минахметова и О. В. Шатунова, основная трудность диагностики у обучающихся с ОВЗ заключается в необходимости учитывать их психологические особенности при выборе методов исследования. Наиболее адекватными методами для этой категории детей являются наблюдение за поведением, анализ эмоциональных реакций, фиксация моментов дискомфорта [2]. Критериями психологического комфорта служат: отсутствие признаков усталости у детей и педагога, положительный эмоциональный настрой, удовлетворённость выполненной работой, желание продолжать деятельность. Регулярный мониторинг этих параметров позволяет своевременно корректировать педагогическую деятельность и учебные условия.

Создание психологического комфорта для обучающихся с выраженными нарушениями интеллекта – это комплексная многогранная задача, требующая системного подхода. Она включает в себя организацию эмоционально-развивающей среды, выбор правильного стиля педагогического общения, индивидуализацию обучения через игровую деятельность, сенсорную организацию пространства, психолого-педагогическое сопровождение, сотрудничество с семьёй и регулярную диагностику. Для успешного решения этих задач необходима согласованная работа всего педагогического коллектива, администрации образовательной организации и родителей. Только тогда можно добиться гармоничного развития личности ребёнка, его успешной социализации и максимальной самореализации в доступных для него видах деятельности.

Список литературы:

1. Акчурина, Э. Н. Организация программы коррекции эмоционально-волевой сферы младших школьников с легкой и умеренной степенью умственной отсталости [Электронный ресурс] // E-Scio. – 2020. – № 3 (42). – С. 282-287. – URL : <https://cyberleninka.ru/article/n/organizatsiya-programmy-korreksii-emotsionalno-volevoy-sfery-mladshih-shkolnikov-s-legkoy-i-umerennoy-stepenyami-umstvennoy> (дата обращения: 19.04.2026).
2. Минахметова, А. З., Шатунова, О. В. Психологический климат класса с обучающимися с ОВЗ: диагностика оценки и пути оптимизации межличностных отношений // Казанский педагогический журнал. – 2021. – № 5. – С. 210-215. – URL : <https://cyberleninka.ru/article/n/psihologicheskiy-klimat-klassa-s-obuchayuschimisya-s-ovz-diagnostika-otsenki-i-puti-optimizatsii-mezhlichnostnyh-otnosheniy>
3. Федеральный государственный образовательный стандарт образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями): утв. приказом Минобрнауки России от 19 декабря 2014 г. № 1599.
4. Шипицына, Л. М., Иванов, Е. С., Исаев, Д. Н. Клинические аспекты умственной отсталости // Необучаемый ребенок в семье и обществе: социализация детей с нарушением интеллекта. – 2-е изд., перераб. и доп. – СПб. : Речь, 2005. – С. 14-54.

Прокопченко София Александровна,
студентка 1 курса Высшей школы
государственного аудита МГУ
направление подготовки «Юриспруденция»
г. Москва
e-mail: helen168@ya.ru

Научный руководитель:
Хабибулин Алик Галимзянович,
доктор юридических наук, профессор,
заведующий кафедрой экономических и
финансовых расследований ВШГА МГУ
г. Москва

Лев Иосифович Петражицкий – основатель психологической школы права

Аннотация. В статье анализируются основные методологические основы права разработанные Л.И. Петражицким. Автор раскрывает актуальность исследования наследия Л. И. Петражицкого в контексте социально-экономических изменений в обществе в целом и системе образования, в частности.

Ключевые слова: право, методология права, система преподавания правовых дисциплин, профессиональная культура, правовая культура, правоведение.

Социокультурная ситуация, сложившаяся в мире в настоящее время, требует пересмотра целей и содержания современного образования. В XXI веке, в авангарде вопросы формирования правового сознания, развития эмоционального интеллекта и ценностных ориентаций личности, основанных на традиционных российских ценностях, обращение к наследию великого русского и польского ученого Л. И. Петражицкого является особенно актуальным. Общество стоит перед вызовом: как привить профессиональную культуру: воспитать не просто грамотного юриста, а человека с развитой правовой интуицией, способного к эмпатии, при этом, следующего букве закона?

Ключевыми противоречиями, лежащими в основе обращения к творческому наследию Л. И. Петражицкого, на наш взгляд, выступают кризисы формально-дидактического подхода в системе реализации профессиональных образовательных программ по направлению «Юриспруденция». В современной высшей школе у студентов представление о праве сформировано на основе сухих параграфов, в то время необходимым является развитие эмоционального интеллекта. Ибо неспособность к эмпатии, пониманию мотив и чувств другого человека лежит в основе многих правонарушений. Преодоление разрыва между правом и моралью в сознании молодежи, возможно на основе изучения теории Петражицкого, поскольку она выступает уникальным инструментом для анализа границ между должным и желаемым, между законным и справедливым.

Труды Льва Иосифовича Петражицкого, посвященные юриспруденции и включающиеся в себя исследование социологии, психологии и логики, явились основой всей методологии права и стали частью мирового наследия в системе преподавания юридических дисциплин. Интересным представляется, что в современной образовательной ситуации, именно, коммуникативный подход лежит в основе преподавания таких дисциплин как экономический анализ права, политика права, гражданское право.

Теорию Петражицкого называют психологической теорией права [1]. Право, по Петражицкому, это не нормы, созданные государством, не фактические правовые отношения, не нравственная идея, а явление индивидуальной психики – особые эмоции, обладающие специфическими признаками (императивно-атрибутивные психические переживания людей). В центре философско-правовых идей Л. И. Петражицкого находится человек – личность со всем комплексом присущих ей эмоционально-правовых переживаний по поводу своих поступков и отношений с другими людьми, в том числе – по поводу общественных норм не «предписанных», обязательств (интуитивное право) и обоснованных требований, обращенных к этой личности со стороны других лиц («позитивное» право) [2, 3, 4, 9]. Источником интуитивного права, возникающего непосредственно в сознании человека и не обусловленного каким-либо внешним принуждением, признавалось чувство справедливости или иные нравственные установки человека. Поступки, обусловленные Петражицким интуитивным правом, могли быть обусловлены предписаниями какой-либо признаваемой власти (позитивного права), но могли и не соответствовать им. Как следствие, граница между понятиями права и нравственности (совести, справедливости и т. п.) стиралась: «Источник авторитетности и обязательности права, – утверждал Петражицкий, – состоит не в чьих-либо велениях, а в эмоциях долга» [6, 7]. При таком подходе право воспринималось как

результат психических переживаний субъекта, способных порождать эмоции двух видов – моральные (нравственные обязанности, обусловленные внутренним императивом) и нормативные (атрибутивно-императивные юридические обязанности).

В трактовке Л. Петражицкого, «императивность» – есть, по сути, требование субъекта, предъявляемое к самому себе, осознание им своего долга, обязанности. [6] Что же касается «атрибутивности», то она обусловлена имеющимися у субъекта правовыми эмоциями, то есть тем, как субъект представляет свои права, говоря о своих интересах и обязанностях. Л. И. Петражицкий в своих трудах делал акцент на том, что человек должен воспринимать свои права через призму обязанностей. Осознавая свой долг, человек получает право на атрибутивность правовых эмоций. Удовлетворение своих прав проходит через призму выполнения обязанностей. Еще один важный, на наш взгляд, тезис о том, что сущность права должна быть основана на нравственных принципах. Природа права – эмоциональна, соответственно, она тождественна природе нравственности. Социальные условия обуславливают восприятие окружающей действительности, поэтому особо важно при изучении правового поля и формировании правовой позиции, основываться на таком феномене как «правовая совесть» [5].

Л. И. Петражицкий считал, что любое правовое государство должно строиться на принципах уважения к правовым основам взаимоотношений. Если общество регулируется научным видением права, то общественные отношения будут развиваться на законах нравственности и эмоционального благополучия [7].

По мнению А. В. Полякова, Л. И. Петражицкий отвергал понимание права как категорию, которая должна быть «навязана» людям и говорил о том, что невозможно следовать «предписаниям» только из страха, необходимо «принятие» правовых норм как личностно-значимых на бессознательно-интуитивном уровне [8].

В заключении можно констатировать, что вклад Л. И. Петражицкого в развитие психологической школы права велик. Его идеи о том, что право формируется не только через внешние нормы и предписания (имея ввиду законодательные акты), но и через внутренние, психологические, эмоционально-окрашенные, переживания личности, открыли новый мир для юридической науки. Ученый доказал, что право – это не просто формальная система, а «живая сущность общественных отношений» где главную роль играет человек с его проявлениями, где важна мотивация, от которой зависит его поведение, поведение базируется на законах развития психики. Работы Л. И. Петражицкого показывают нам, современным начинающим исследователям, что для глубокого понимания юридической науки необходимо не только видеть связь теории и практики, но и погружаться в междисциплинарные исследования, чтобы создать и установить более справедливый и чуткий к человеческой природе правопорядок. Сегодня изучение теории Петражицкого – это не просто дань уважения истории, это инвестиция в будущее гуманитарных и юридических наук. Обращение к наследию выдающегося ученого позволяет нам не только обогатить содержание образования, но и в условиях тотальной цифровизации, правового нигилизма и снижения уровня общей культуры – ответить на эти вызовы воспитанием личности, готовой строить справедливые и гуманные отношения в обществе.

Список литературы:

1. Варламова, Н. В. Права человека в психологической теории права Л. И. Петражицкого: опыт критической интерпретации / Н. В. Варламова // Антиномии. – 2022. – Т. 22, № 2. – С. 73-95.
2. Гусева, В. Ю. Понятие справедливости в психологической теории права Л.И. Петражицкого / В. Ю. Гусева // Мир политики и социологии. – 2016. – № 9. – С. 190-197.
3. Жуковская, Н. Ю. Личность, общество и государство в политико-правовых воззрениях Л.И. Петражицкого / Н. Ю. Жуковская // Пробелы в российском законодательстве. – 2020. – Т. 13, № 7. – С. 26-31.
4. Казарян, К. В. Правовая политика в контексте учений Л. И. Петражицкого / К. В. Казарян // Философия права. – 2015. – № 2(69). – С. 19-23.
5. Лукьянова, Е. Г. Учение о законе Л. И. Петражицкого / Е. Г. Лукьянова // Юридическая мысль. – 2015. – № 2(88). – С. 12-19.
6. Петражицкий, Л. И. О старой школе и новых течениях в науке права. По поводу книги проф. А. Пилленко «Очерки по систематике частного международного права». 1911 г / Л. И. Петражицкий // Известия высших учебных заведений. Правоведение. – 2015. – № 4(321). – С. 192-216.
7. Поляков, А. В., Тимошина, Е. В. Л.И. Петражицкий, Петербургская школа философии права и современная юридическая мысль // Правоведение. – 2017. – № 6(335). – URL : <https://cyberleninka.ru/article/n/l-i-petrazhitskiy-peterburgskaya-shkola-filosofii-prava-i-sovremennaya-yuridicheskaya-mysl> (дата обращения: 04.05.2026).
8. Поляков, А. В. Петербургская школа философии права и задачи современного правоведения / А. В. Поляков // Известия высших учебных заведений. Правоведение. – 2000. – № 2(229). – С. 4-23.
9. Тимошина, Е. В. Право вместо христианской морали: парадокс этики любви Льва Петражицкого / Е. В. Тимошина // Вестник Православного Свято-Тихоновского гуманитарного университета. Серия 1: Богословие. Философия. Религиоведение. – 2024. – № 112. – С. 73-90.

Социальная среда детства и её роль в психологическом развитии ребёнка

Аннотация. В статье рассматривается значение социальной среды детства как определяющего фактора психологического развития ребёнка. Анализируются компоненты социальной среды – семья, образовательные учреждения, сверстники и культурно-информационное пространство – и их влияние на формирование личности, эмоциональной сферы, ценностных ориентаций и моделей поведения. Обосновывается тезис о том, что качество социального окружения в детские годы предопределяет уровень психологической устойчивости, социальной адаптации и благополучия человека в дальнейшем. Делается вывод о необходимости создания благоприятных социальных условий для полноценного развития ребёнка.

Ключевые слова: детство, социальная среда, психологическое развитие, семья, социализация, личность, эмоциональное развитие, ценности.

Детство является важнейшим этапом жизни человека, в рамках которого закладываются основы личности, формируются базовые ценности, модели поведения и эмоциональные реакции. Именно в этот период происходит интенсивное освоение ребёнком окружающего мира, усвоение социальных норм и развитие психических процессов. В условиях стремительных социальных изменений особую актуальность приобретает изучение влияния социальной среды на психологическое развитие ребёнка, поскольку именно среда выступает ключевым фактором, определяющим характер и качество этого развития. Социальная среда детства играет ключевую роль в формировании личности ребёнка, его эмоционального состояния, поведения и мировоззрения. С первых дней жизни ребёнок оказывается включённым в систему социальных отношений, которые оказывают непосредственное влияние на его психическое развитие.

Социальная среда детства представляет собой совокупность условий, в которых происходит становление ребёнка как личности. Она включает семью, образовательные учреждения, круг сверстников, а также культурно-информационное пространство. Все эти элементы находятся во взаимосвязи и оказывают комплексное воздействие на формирование эмоциональной, когнитивной и поведенческой сфер ребёнка.

Целью данной статьи является анализ компонентов социальной среды детства и обоснование их роли в психологическом развитии ребёнка. Для достижения цели поставлены следующие задачи: рассмотреть структуру социальной среды детства, определить её влияние на формирование личности, а также выявить долгосрочные последствия условий детства для дальнейшей жизни человека.

Социальная среда детства – это система внешних условий и социальных взаимодействий, в которых ребёнок развивается и социализируется. Она не ограничивается только физическим окружением, а включает систему отношений, ценностей, норм и моделей поведения, с которыми ребёнок сталкивается ежедневно.

Прежде всего, важнейшим элементом социальной среды является семья. Именно в семье ребёнок получает первые представления о мире, учится взаимодействовать с другими людьми, осваивает нормы и ценности. Эмоциональный климат в семье, стиль воспитания, уровень поддержки и принятия напрямую влияют на развитие самооценки ребёнка, его уверенности в себе и способности к эмпатии. Дети, растущие в атмосфере любви и уважения, как правило, демонстрируют более устойчивую психику и лучше адаптируются к изменениям. Стиль воспитания, эмоциональный климат, уровень внимания и поддержки оказывают решающее влияние на формирование базового доверия к миру, самооценки и чувства безопасности.

Образовательная среда (детский сад, школа, кружки и секции) расширяет социальный опыт ребёнка. Здесь он сталкивается с системой требований, учится подчиняться правилам, развивает навыки общения и сотрудничества. Педагоги выступают важными фигурами социализации, становятся значимыми взрослыми, влияющими на формирование мотивации к обучению, дисциплины и ответственности. Позитивная образовательная среда способствует развитию познавательных интересов и формированию самостоятельности, формируя познавательный интерес, дисциплину и ответственность.

Сверстники играют особую роль в процессе социализации. Взаимодействие с ними способствует развитию коммуникативных навыков, формированию чувства принадлежности к группе, развитию эмпатии и умения разрешать конфликты. В процессе общения с другими детьми ребёнок учится сотрудничеству, соперничеству, разрешению конфликтов и построению дружеских отношений. Именно в детском коллективе формируются навыки социальной адаптации, развивается коммуникативная компетентность. Отсутствие полноценного общения со сверстниками может привести к трудностям в социализации и развитию замкнутости.

Культурно-информационная среда включает традиции и культурные ценности общества. Она формирует мировоззрение ребёнка, его представления о добре и зле, о социальных ролях и нормах поведения. Кроме того, в современном мире значительное влияние на ребёнка оказывает информационная среда – интернет, социальные сети, средства массовой информации. Они могут, как способствовать развитию, расширяя кругозор, так и нести риски, связанные с доступом к нежелательному контенту. Поэтому важно контролировать и направлять взаимодействие ребёнка с цифровой средой.

Таким образом, социальная среда детства представляет собой многокомпонентную систему, где каждый элемент вносит вклад в психологическое развитие ребёнка.

Социальная среда оказывает непосредственное влияние на развитие основных психических процессов и личностных качеств ребёнка.

Прежде всего, формируется эмоциональная сфера. Тёплые, поддерживающие отношения в семье способствуют развитию эмоциональной устойчивости, способности к сопереживанию и умению управлять своими чувствами. Неблагоприятная среда, напротив, может привести к тревожности, агрессивности или замкнутости.

Социальная среда влияет на формирование самооценки и идентичности. Через оценку взрослых и сверстников ребёнок начинает осознавать себя, свои возможности и место в обществе. Поддержка и признание способствуют формированию адекватной самооценки, тогда как постоянная критика может привести к неуверенности и внутренним конфликтам.

Важным аспектом является усвоение социальных норм и ценностей. Ребёнок перенимает модели поведения, наблюдая за взрослыми и взаимодействуя с окружающими. Он учится различать приемлемые и неприемлемые формы поведения, осваивает моральные нормы и правила взаимодействия в обществе.

Кроме того, социальная среда способствует развитию когнитивных способностей. Образовательная среда стимулирует мышление, память, внимание и речь. Насыщенная культурно-информационная среда расширяет кругозор и формирует познавательные интересы.

Условия социальной среды в детстве оказывают влияние на всю последующую жизнь человека. Дети, выросшие в благоприятной среде, как правило, обладают высокой психологической устойчивостью, уверенностью в себе и способностью к социальной адаптации.

Формируется способность строить гармоничные межличностные отношения. Опыт доверительных отношений в детстве способствует умению выстраивать близкие и устойчивые связи во взрослом возрасте.

Развивается социальная компетентность – умение взаимодействовать с людьми, понимать их чувства и находить компромиссы. Эти навыки являются важными для профессиональной и личной жизни.

Неблагоприятные условия детства могут привести к трудностям в адаптации, повышенной тревожности, проблемам в общении и формировании устойчивой самооценки. Это подтверждает важность создания благоприятной социальной среды для каждого ребёнка.

Создание благоприятной социальной среды детства является задачей не только семьи, но и общества в целом. Важную роль играют государственные и образовательные учреждения, направленные на поддержку семьи, развитие системы образования и обеспечение доступности культурных ресурсов.

Педагогам и родителям необходимо учитывать значимость эмоционального контакта с ребёнком, формировать атмосферу доверия и поддержки. Важно развивать у детей навыки общения, самостоятельности и ответственности.

Особое внимание следует уделять информационной безопасности и содержанию культурной среды, с которой сталкивается ребёнок, так как она оказывает значительное влияние на формирование его ценностей и мировоззрения.

Социальная среда детства является определяющим фактором психологического развития ребёнка. Семья, образовательные учреждения, сверстники и культурно-информационное пространство формируют основу личности, эмоциональной устойчивости, ценностных ориентаций и моделей поведения.

Качество социальной среды в детские годы предопределяет уровень социальной адаптации, психологического благополучия и успешности человека в дальнейшем. Поэтому создание благоприятных условий для развития ребёнка должно стать приоритетной задачей семьи, образовательных организаций и общества в целом.

Понимание значимости социальной среды детства позволяет выработать эффективные подходы к воспитанию и образованию, направленные на гармоничное развитие личности и формирование психологически здорового поколения.

Список литературы:

1. Выготский, Л. С. Психология развития человека. – М. : Смысл, 2005.
2. Божович, Л. И Личность и ее формирование в детском возрасте. – СПб. : Питер, 2003.
3. Смирнова, Е. О. Детская психология. – М. : Владос, 2013.
4. Эльконин, Д. Б Психология развития. – М. : Академия, 2001.
5. Эриксон, Э. Детство и общество. – СПб. : Ленато, 1996.

Фролова Светлана Валериевна,
кандидат психологических наук, доцент,
доцент кафедры специального дефектологического образования
Московского института психоанализа;
доцент кафедры психологии, педагогики и специального образования
Московского университета им. С. Ю. Витте
г. Москва
e-mail: frolova-s80@mail.ru

Особенности тревожности у детей младшего школьного возраста с задержкой психического развития

Аннотация. В статье рассматривается проблема сохранения психологического здоровья в младшем школьном возрасте. Автор раскрывает специфику формирования и проявления тревожности у младших школьников с задержкой психического развития, делая акцент на комплексной оценке тревожности и её проявлений для дальнейшего эффективного психолого-педагогического сопровождения.

Ключевые слова: тревожность, задержка психического развития, дети младшего школьного возраста.

Проблема сохранения психического здоровья детей школьного возраста продолжает оставаться одной из самых актуальных как для науки, так и общества в целом [5]. Данная тенденция во многом объясняется интенсивностью переживаемых школьниками эмоциональных стрессов, связанных с процессом обучения, а также ростом количества детей, нуждающихся в особом подходе к их психолого-педагогическому сопровождению.

Одной из наиболее многочисленных категорий детей с ограниченными возможностями здоровья являются школьники с задержкой психического развития (ЗПР), подверженные повышенной тревожности. Их поведение отличают частые проявления беспокойства, чувствительность к личной неуспешности в социально значимых сферах, в том числе образовательной. Интенсивные тревожные состояния деструктивно влияют на процесс школьной адаптации, что ведет к снижению успеваемости и уровня самооценки ребенка, повышает его фрустрированность, создает предпосылки для формирования девиантного поведения.

Состояние тревожности характеризуется субъективными ощущениями напряжения, беспокойства, мрачных предчувствий. С точки зрения нейрофизиологии тревожность характеризуется активацией вегетативной нервной системы. Поэтому, решение проблемы тревожности и сегодня остается одной из актуальных задач психологии, что ставит исследователей перед необходимостью как можно более ранней диагностики уровня тревожности.

Тревожность в младшем школьном возрасте, особенно у детей с ЗПР, являются значимым предиктором дезадаптивного поведения в подростковом и взрослом возрасте, включая асоциальное поведение, трудности в установлении межличностных отношений и повышенный риск развития психических расстройств. В детском возрасте тревожность часто проявляется в ситуациях, связанных с обучением, общением и оценкой со стороны значимых взрослых. Исследования Н. Н. Холмогоровой и Е. Т. Соколовой свидетельствуют о том, что уровень тревожности школьников может зависеть как от индивидуальных особенностей ребенка, так и от педагогической позиции учителя. Таким образом, тревожность приобретает характер сложного взаимодействия внешних и внутренних факторов.

Важно учитывать, что тревожность у детей младшего школьного возраста проявляется иначе, чем у подростков или взрослых. Она может выражаться через соматические симптомы, нарушение сна, снижение учебной мотивации, трудности в установлении контактов со сверстниками. Эти особенности делают необходимым использование комплексного диагностического подхода при работе с тревожными детьми.

У детей с задержкой психического развития тревожность проявляется с особой интенсивностью и устойчивостью, что связано с общими нарушениями эмоционально-волевой и когнитивной сфер. Характерной особенностью является повышенная чувствительность к внешним воздействиям, трудности в прогнозировании результатов своей деятельности, а также заниженная самооценка [1].

Одним из выраженных симптомов тревожности у данной категории детей является стремление к избеганию ситуаций, связанных с оцениванием или необходимостью принятия решения. В условиях учебной деятельности это выражается в отказе от выполнения заданий, пассивности на уроках, а также в выраженном страхе перед ошибками. Подобное поведение обусловлено неуверенностью в себе и отсутствием сформированной учебной мотивации.

Особое внимание в исследовательской литературе уделяется феномену соматизации тревожности. У детей с ЗПР тревожные состояния могут сопровождаться психосоматическими реакциями – головной болью, тошнотой, учащенным сердцебиением, нарушениями сна и аппетита. Эти проявления усложняют диагностику и требуют участия междисциплинарной команды специалистов [2]. Влияние тревожности на поведение детей с ЗПР проявляется в их повышенной утомляемости, раздражительности, замкнутости либо, напротив, в агрессивности и протестном поведении.

Тревожность у младших школьников с задержкой психического развития характеризуется также высокой ситуационной зависимостью. Такая нестабильность эмоционального фона требует особенно бережного подхода к организации учебного процесса и межличностного взаимодействия в школьной среде.

Отдельную группу составляют дети с ЗПР, у которых тревожность сопровождается расторможенностью и повышенной двигательной активностью. В таких случаях внешне демонстрируемое возбуждение может маскировать внутреннюю неуверенность и эмоциональное напряжение. Это требует дифференцированной диагностики и внимательного отношения со стороны специалистов [4].

Тревожность также затрудняет формирование положительной учебной мотивации. Ребенок с ЗПР может проявлять сопротивление новому материалу, избегать активного участия в учебных действиях, отказываться от выполнения заданий. Формирование позитивного отношения к учёбе возможно только в условиях поддержки, безоценочной обратной связи и постепенного повышения уровня требований [3].

Специфика тревожности у детей с ЗПР заключается в том, что она часто имеет хронический характер, переходя из одного вида деятельности в другой. Так, тревожность, возникающая в учебной сфере, может переноситься на игру, межличностное общение и даже домашнюю обстановку. Этот феномен получил название «обобщенной тревожности», и требует комплексного сопровождения со стороны психолога, учителя и родителей.

Таким образом, тревожность у младших школьников с ЗПР представляет собой сложное многокомпонентное явление, охватывающее эмоциональную, поведенческую, когнитивную и социальную сферы. Комплексная оценка тревожности и её проявлений является необходимым условием при разработке индивидуальных коррекционно-развивающих программ, направленных на гармонизацию эмоционального состояния ребёнка.

Эмпирическое исследование было направлено на выявление особенностей тревожности у детей младшего школьного возраста с задержкой психического развития. В выборку вошли 60 обучающихся в возрасте 8-9 лет (г. Москва), из которых 30 обучающихся с задержкой психического развития по АООП НОО с ЗПР (вариант 7.1).

Для оценки особенностей тревожности была использована Шкала явной тревожности для детей (авторы А. Кастанеда, Б. Р. Маккэндлесс, Д. С. Палермо (1956), адаптация А. М. Прихожан (1995)). Методика предназначена для выявления тревожности как относительно устойчивого личностного образования у детей 7-12 лет и широко применяется в практике психолого-педагогической диагностики младших школьников.

В результате сравнительного анализа было выявлено, что для младших школьников с ЗПР характерен более высокий уровень тревожности по сравнению с нормотипичными сверстниками. Нормальный уровень тревожности зафиксирован лишь у 20% детей с ЗПР, тогда как в группе сравнения данный показатель составил 60%. Повышенный (43,3%), явно повышенный (33,3%) и очень высокий (3,3%) уровни тревожности в совокупности наблюдаются у 80% детей с ЗПР, что значительно превышает аналогичный суммарный показатель (40%) в группе детей с нормативным развитием».

Данные показатели указывают на риск формирования устойчивого внутреннего напряжения у детей с ЗПР, неуверенности в себе, повышенной чувствительности к неудаче и социальной оценке. В психологическом плане это может сопровождаться снижением самооценки, избеганием сложных задач, усилением защитных реакций и повышенной истощаемостью. Наличие повышенных уровней личностной тревожности требует целенаправленного психолого-педагогического сопровождения, направленного на развитие эмоциональной устойчивости, формирование позитивного образа «Я» и укрепление чувства психологической безопасности.

Отметим, что полное отсутствие тревожности в младшем школьном возрасте не рассматривается как безусловно благоприятный показатель, поскольку личностная тревожность в умеренных пределах выполняет регуляторную и адаптивную функцию. Оптимальный уровень личностной тревожности обеспечивает чувствительность к социальным требованиям, способствует формированию ответственности, развитию самоконтроля и осознанию последствий собственных действий.

Для нормотипичных младших школьников психологически благоприятным является нормальный уровень личностной тревожности, отражающий адекватную эмоциональную реактивность без выраженной внутренней напряжённости. Аналогичный уровень является целесообразным и для обучающихся с задержкой психического развития, поскольку умеренная личностная тревожность способствует мобилизации психических ресурсов и поддерживает активность в ситуации требований, не приводя к эмоциональной дезорганизации.

Выявление у одного ребёнка с задержкой психического развития очень высокого уровня личностной тревожности имеет особое клинико-психологическое значение. Данный показатель свидетельствует не просто о выраженной эмоциональной напряжённости, а о состоянии, выходящем за пределы возрастной нормы и отражающем устойчивую дезорганизацию внутренней регуляции.

Очень высокий уровень личностной тревожности характеризуется постоянным переживанием небезопасности, выраженной неуверенностью в себе, ожиданием негативной оценки и неблагоприятного исхода событий. В структуре личности формируется устойчивый тревожный фон, который может сопровождаться соматическими проявлениями, снижением концентрации внимания, истощаемостью, избеганием сложных ситуаций и повышенной чувствительностью к неудаче.

В контексте задержки психического развития такой уровень тревожности существенно усиливает риск эмоциональной и учебной дезадаптации, поскольку накладывается на уже имеющиеся особенности познавательной и регуляторной сферы. Именно поэтому ребёнок с очень высоким уровнем личностной тревожности относится к группе риска и требует целенаправленного психолого-педагогического сопровождения, направленного на стабилизацию эмоционального состояния, формирование чувства психологической безопасности и развитие навыков саморегуляции.

Следует отметить, что состояние тревожности, не свойственное ребёнку (низкий уровень тревожности), не было выявлено ни в одной из групп. Отсутствие тревожности как таковой в младшем школьном возрасте не рассматривается как однозначно положительный показатель, поскольку определённый уровень тревожности выполняет адаптивную функцию. Умеренная тревожность способствует мобилизации психических ресурсов, повышает ответственность, поддерживает учебную мотивацию и обеспечивает включённость ребёнка в социально значимые требования школьной среды.

Для нормотипичных младших школьников оптимальным является нормальный уровень тревожности, который отражает адекватное переживание учебных ситуаций без выраженного эмоционального перенапряжения. Аналогичный уровень является желательным и для детей с задержкой психического развития, поскольку именно умеренная тревожность способствует формированию произвольности, развитию самоконтроля и устойчивости к учебным трудностям, не приводя при этом к дезорганизации деятельности.

В дальнейшем нами была использована проективная методика для диагностики школьной тревожности (А. М. Прихожан (1980)). Методика предназначена для выявления общего уровня школьной тревожности у обучающихся начальной школы. Инструмент опирается на методику Е. У. Эймен и Н. Ренисон (1954) и использует неструктурированный стимульный материал. Данный принцип снижает зависимость результата от уровня рефлексии ребёнка и от сформированности навыка осознания собственных переживаний, включая тревогу. Проективный формат также уменьшает влияние социальной желательности и привычного «фильтра значимости» школьной тематики, нередко затрудняющего прямое проговаривание негативных переживаний, связанных со школой.

Полученные в ходе исследования данные свидетельствуют и о выраженных различиях в уровне школьной тревожности между младшими школьниками с задержкой психического развития и их нормотипичными сверстниками.

В группе детей с нормативным развитием у 20% испытуемых (6 человек) школьная тревожность не обнаруживается, тогда, как в группе детей с ЗПР подобный результат не зафиксирован ни у одного ребенка. Нормальный уровень школьной тревожности, являющийся адаптивным и способствующим мобилизации ресурсов в учебной деятельности, выявлен у половины нормотипичных школьников (50%, 15 человек) и лишь у 30% (9 человек) детей с ЗПР.

Наиболее показательные различия наблюдаются при анализе высокого уровня школьной тревожности. В группе детей с задержкой психического развития данный показатель составляет 70% (21 человек), что более чем в два раза превышает аналогичный показатель в группе сравнения, где высокий уровень тревожности зафиксирован у 30% испытуемых (9 человек).

Таким образом, результаты проективной методики позволяют сделать вывод о том, что для младших школьников с ЗПР характерен значительно более высокий уровень школьной тревожности по сравнению с нормотипичными сверстниками. У подавляющего большинства детей данной категории (70%) тревожность носит выраженный характер и, вероятно, оказывает дезорганизующее влияние на учебную деятельность и школьную адаптацию в целом. Полученные данные согласуются с представлениями о том, что дети с ЗПР в силу особенностей своего развития чаще испытывают трудности в обучении и социальном взаимодействии, что закономерно повышает риск возникновения школьной тревожности.

Список литературы:

1. Лапшина, Л. М. Проявления школьной тревожности обучающихся с задержкой психического развития на этапе перехода в основную школу / Л. М. Лапшина, М. С. Коробинцева // Вестник Южно-Уральского государственного гуманитарно-педагогического университета. – 2022. – № 3(169). – С. 251-273.
2. Прихожан, А. М. Психология тревожности / А. М. Прихожан. – М. : ПЕР СЭ, 2009. – 320 с.
3. Развитие творческих способностей у младших школьников с задержкой психического развития посредством арт-терапевтических техник / С. В. Фролова, А. В. Андропова, Е. С. Марченко, Р. О. Белозерцева // Актуальные проблемы психологии личности и социального взаимодействия : материалы VII Международной научно-практической конференции, Гродно, 10 октября 2024 года. – Гродно : Гродненский государственный университет им. Янки Купалы, 2024. – С. 138-146.
4. Спиваковская, А. С. Эмоциональные расстройства у детей: диагностика и коррекция / А. С. Спиваковская. – М. : Апрель Пресс, 2006. – 240 с.
5. Фролова, С. В. Психологические факторы толерантности младших школьников к детям с ограниченными возможностями здоровья / С. В. Фролова // Дошкольное и начальное образование: проблемы, перспективы, инновации развития : материалы Всероссийской научно-практической конференции (с международным участием), Сургут, 24 мая 2024 года. – Сургут : Сургутский государственный педагогический университет, 2024. – С. 248-250.

*Хилюк Анастасия Владимировна,
студентка Института иностранных языков
Уральский государственный педагогический университет
г. Екатеринбург
e-mail: anastasiahilyuk@yandex.ru*

*Ветлугина Наталия Олеговна,
доцент кафедры лингводидактики и
профессиональной коммуникации на иностранных языках
Института иностранных языков
Уральский государственный педагогический университет
г. Екатеринбург
e-mail: vetlugina_no@rambler.ru*

Актуальность использования аутентичных видеоматериалов на уроках английского языка

Аннотация. Статья посвящена интеграции аутентичных видеоматериалов в условиях цифровизации. Рассмотрены теоретические основы, преимущества и трудности их применения, а также предложены методические рекомендации по использованию видеоматериалов на занятиях. Подчеркнута необходимость дальнейших исследований.

Ключевые слова: аутентичные материалы, видеоматериалы, цифровизация образования, видеофрагменты, обучение английскому языку.

Современная образовательная система развивается в условиях стремительного роста цифровых технологий и возрастающей роли визуальной коммуникации. Видеоконтент все чаще становится наиболее предпочтительным источником информации, что создает благоприятные условия для интеграции аутентичных видеоматериалов в обучение иностранным языкам. Их использование позволяет приблизить учебный процесс к реальным условиям, в которых функционирует язык.

На сегодняшний день английский язык является главным средством для международного общения. Он востребован во многих сферах, таких как политика, туризм, наука и образование. Именно поэтому цель обучения смещает фокус с заучивания правил на развитие практических навыков.

Цель исследования – обосновать актуальность использования аутентичных видеоматериалов на уроках английского языка и выявить методические условия для их эффективного применения.

В научной литературе существуют разные подходы к понятию аутентичных материалов. Наиболее активно эта тема рассматривалась зарубежными исследователями. Например, Рон Оливер и Дженис Херрингтон ввели понятие «аутентичное обучение». В данном подходе делается акцент на том, что учеба должна быть связана с реальной жизнью и подготавливать студентов к ситуациям, которые они могут встретить [8, с. 30].

Дэвид Нанен и Рональд Картер в свою очередь предложили более конкретизированное понятие. Они считают, что аутентичные материалы представляют собой обычные тексты, созданные не для учебного процесса [6, с. 178].

Ферит Киликья считает, что материал называется аутентичным, если его язык соотносится с реальной речью и ее функционированием в естественной языковой среде. Исследователь выделяет, что английский язык, используемый в учебной аудитории, должен быть подлинным, а не искусственно созданным для образовательных целей [7, с. 115].

Джерри Гебхард предоставил расширенное понимание аутентичных материалов, относя к этой категории все, что служит целям общения: газеты, журналы, кинофильмы, теле- и радиопередачи, музыкальные произведения и рекламную продукцию [9, с. 10].

В отечественной научной школе сложились свои взгляды на данное понятие. Согласно наиболее распространенному мнению, аутентичный материал не направлен на решение учебных задач и не подвергается адаптации с учетом языкового уровня обучающихся. В нем отражаются национальная специфика и устоявшиеся способы построения и функционирования текста [1, с. 34]. Понятие «аутентичный» часто используется как синоним к словам «реальный», «подлинный», «документальный» и противопоставляется таким характеристикам как «искусственный», «ненастоящий», «сконструированный» [3, с. 7].

Н. В. Барышников предлагает рассматривать аутентичные тексты как оригинальные произведения, которые были созданы носителями для носителей, и трактовать их как семиотическое пространство – многоуровневое целостное образование, отражающее конкретный фрагмент действительности с помощью знаковой системы [2, с. 157].

Все упомянутые выше авторы, несмотря на различия в формулировках, сходятся в одном: аутентичные материалы представляют собой особый пласт ресурсов, не созданных для образовательных целей и отражающих актуальные языковые нормы.

Актуальность применения аутентичных видеоматериалов в обучении иностранному языку обусловлена их практической направленностью и способностью воссоздавать на занятии условия естественной языковой среды, что является важным фактором для успешного овладения языком. Включение видео делает занятие интереснее, способствует обогащению словарного запаса и углубляет культурологические знания. Эффект погружения в иноязычную среду повышает мотивацию и создает условия для обучения живому языку. Помимо этого, видеоматериалы воздействуют на различные виды памяти (зрительную, слуховую, моторную и эмоциональную), что помогает лучше усвоить материал.

Н. Н. Сергеева и А. Е. Чикунова отмечают, что аутентичные видеоматериалы – видеозаписи, предназначенные для носителей языка и включающие зрительные и звуковые ряды, которые отражают функционирование языка в естественной среде, включая языковую и неязыковую информацию.

Аутентичные видеоматериалы имеют различные методические характеристики. По жанрово-тематическому признаку их можно разделить на три группы:

1. Развлекательные программы (драматические произведения всех видов, шоу и др.).
2. Программы, основанные на фактической информации (теледискуссии и др.).
3. «Короткие программы», продолжительность которых от 10 секунд до 15 минут (новости, прогноз погоды и др.) [4, с. 30-35].

По цели создания выделяют следующие виды видеоматериалов:

1. Предназначенные специально для обучения иностранному языку (видеокурсы и др.).
2. Предназначенные для носителей языка или ориентированные на носителей (художественные фильмы и др.).
3. Созданные непосредственно преподавателями и обучающимися [5, с. 62-63].

Представленные классификации позволяют разграничить аутентичные и учебные видеоматериалы, а также помогают их систематизировать по жанрово-тематическим и целевым характеристикам. Благодаря этому преподаватель может отбирать контент в зависимости от уровня подготовки учеников, этапа урока и конкретных учебных задач.

Использование видеоматериалов на занятиях – важный инструмент обучения иностранному языку. Данные материалы, созданные носителями для носителей, дают возможность моделировать естественную языковую среду, а также знакомить обучающихся с культурными реалиями.

Нами были проанализированы преимущества и недостатки внедрения аутентичных видеоматериалов на уроках иностранного языка. Итак, можно выделить следующие преимущества:

- стимулирование познавательной активности (видео вызывает у учеников интерес и помогает удерживать их внимание);
- повышение мотивации (ученики знакомятся с реальными образцами речи, что побуждает их к более заинтересованному изучению языка);
- расширение методического инструментария педагога (видео служит источником аутентичных образцов для отработки языка);
- формирование социокультурной компетенции (учащиеся знакомятся с традициями, обычаями и особенностями жизни носителей языка);
- моделирование естественной языковой среды (просмотр видео позволяет наблюдать за тем, как язык функционирует в повседневной жизни).

Несмотря на перечисленные выше достоинства, использование аутентичных видеоматериалов в процессе обучения имеет ряд сложностей, которые необходимо учитывать.

- несоответствие материалов языковому уровню учащихся (сложные грамматические конструкции, новая лексика, идиомы, фразеологизмы и др.);
- содержание реалий, отсылок к событиям и явлениям, которые могут быть незнакомы учащимся и требуют пояснений;

- проблемы с техническим обеспечением (многие образовательные учреждения не обеспечены оборудованием для демонстрации видео);

- вероятность снижения дисциплины (использование видео в качестве развлекательной вставки может ухудшить дисциплину).

Чтобы использовать аутентичные видеоматериалы эффективно педагогу рекомендуется придерживаться следующих методических принципов.

При отборе материалов важно учитывать:

1. Соответствие языкового уровня видеоматериалов уровню подготовки обучающихся (значение новой лексики должно быть понятно из контекста).

2. Соответствие темы видеотрегмента образовательной программе и интересам обучающихся.

3. Продолжительность фрагмента (оптимально брать 3-5 минут для средней школы и до 10 минут для старшей).

4. Качество видеотрегмента, наличие субтитров (в зависимости от цели просмотра).

5. Образовательный потенциал материала.

Для построения занятия необходимо, чтобы язык соответствовал современным литературным нормам, содержал естественную интонацию и не был перенасыщен вербальными и невербальными элементами.

Занятие с использованием аутентичных видеоматериалов включает три последовательных этапа.

Первый этап – преддемонстрационный. В ходе него проводится предварительное обсуждение, стимулирующее познавательную активность обучающихся. Используются творческие задания, позволяющие прогнозировать содержание видеосюжета.

Второй этап – демонстрационный. Здесь осуществляется проверка предположений учеников, а также выполнение заданий, направленных на поиск, выделение и фиксацию определенного языкового материала при повторном просмотре видео.

Третий этап – последемонстрационный. На данном этапе проверяется эффективность предложенных на первом этапе ориентиров, и выполняются задания, направленные на закрепление материала и творческое применение полученных знаний.

Следует отметить, что видеотрегмент должен быть органично встроен в систему занятий по определенной теме, дополняя работу с учебником и другими дидактическими материалами.

В зависимости от уровня образования использование видеоматериалов имеет свою специфику.

На этапе основного общего образования завершается формирование базовых языковых навыков: ученики уже могут строить высказывания и понимать несложные тексты. Кроме традиционных упражнений на аудирование, целесообразно использовать видео, содержащее социокультурные особенности стран изучаемого языка, например, исторические фильмы, посвященные событиям или историческим личностям.

На этапе среднего общего образования отбор материала более тщательный. Учитываются языковой уровень обучающихся, значимость затрагиваемых в видео проблем и потенциал для обсуждения. В качестве дидактического ресурса могут быть использованы художественные или документальные фильмы или сериалы. Необходимо анализировать речевое поведение персонажей в различных ситуациях. На данном этапе работа с аутентичным видеоматериалом предполагает прогнозирование содержания, написание рецензий и проведение дискуссий. Одной из ключевых задач является формирование восприятия английского языка как полноценного средства живого общения.

Следовательно, проведенное исследование подтверждает, что использование аутентичных видеоматериалов в обучении иностранному языку актуально и необходимо. Аутентичные видеоматериалы позволяют смоделировать естественную языковую среду, а также знакомят обучающихся с живой речью и культурными реалиями. Их использование способствует повышению мотивации, развитию навыков аудирования, обогащению словарного запаса и формированию социокультурной компетенции. В ходе работы были предложены методические рекомендации для педагогов по отбору аутентичных видеоматериалов и организации работы с ними. Дальнейшие исследования могут быть направлены на разработку методик с использованием видеоматериалов и создание систем заданий для разных этапов обучения.

Список литературы:

1. Азимов, Э. Г., Щукин, А. Н. Аутентичный текст // Новый словарь методических терминов (теория и практика преподавания языков). – М., 2009. – С. 25-26.
2. Барышников, Н. В. Теоретические основы обучения чтению аутентичных текстов при несовершенном владении иностранным языком : Дис. ... д-ра пед. наук. – Пятигорск, 1999. – 220 с.
3. Игна, О. Н. Развитие социокультурной компетенции студентов на основе аутентичных материалов при профессионально-ориентированном обучении иноязычному общению : Дис. ... канд. пед. наук. – Томск, 2003. – 256 с.
4. Елухина, Н. В. Обучение аудированию в русле коммуникативно-ориентированной методики // ИЯШ. – 1989. – Вып. 2. – С. 30-35.
5. Леонтьева, Т. П. Опыт и перспективы применения видео в обучении иностранным языкам / Т. П. Леонтьева // Нетрадиционные методы обучения иностранным языкам в вузе: материалы респ. конференции. – Минск, 1995. – С. 61-74.
6. Carter, R., Nunan, D. The Cambridge guide to teaching English to speakers of other languages. – Cambridge : Cambridge University Press, 2001. – 274 p.
7. Gebhard, J. G. Teaching English as a Foreign or Second Language. – USA : University of Michigan Press, 2006. – 300 p.
8. Herrington, J., Oliver, R. An instructional design framework for authentic learning environments // Educational Technology Research and Development (ETR&D). – 2000. – Vol. 48, No. 3. – P. 23-48.
9. Lustigová, L. ESP as a challenge to confront – A case study of technical English in a pre-intermediate level university classroom // Journal on Efficiency and Responsibility in Education and Science. – 2013. – Vol. 6, No. 4. – P. 308-327.

Хитрик Тимофей Дмитриевич,
Студент образовательной программы
«Публичная политика и социальные науки (бакалавриат),
Уральский федеральный университет
имени первого Президента России Б. Н. Ельцина
г. Екатеринбург

Научный руководитель:
Шаброва Нина Васильевна,
доктор социологических наук, профессор
Уральский федеральный университет
имени первого Президента России Б. Н. Ельцина
г. Екатеринбург
e-mail: tima.khitrik.03@bk.ru

Сравнительный анализ моделей школьного образования: Финляндия, Китай

Аннотация. В статье проводится сравнительный анализ двух моделей школьного образования: финской (децентрализованной, личностно ориентированной, деидеологизированной) и китайской (централизованной, идеологически нагруженной, государственно-управляемой). Для каждой модели последовательно раскрываются: исторический контекст и условия возникновения; цели воспитания; роль государства и степень централизации; нормативно-правовая база; методы и формы работы; ценностные основания; механизмы контроля и оценки; сильные и слабые стороны. Особое внимание уделено эффективности моделей с точки зрения социализации ребёнка, формирования гражданской идентичности, развития критического мышления и личной автономии. Обосновывается невозможность механического копирования любой из моделей в современную российскую систему в силу принципиально иных исторических, культурных и политических условий. Вместе с тем доказывается целесообразность заимствования отдельных элементов: из финской модели – доверия к педагогу, уважения к личности ребёнка и деюрократизации; из китайской – системности, дисциплины и преемственности воспитательных воздействий. Статья адресована научным работникам, специалистам органов управления образованием, руководителям и педагогам образовательных организаций, а также всем интересующимся проблемами воспитания и сравнительной педагогики

Ключевые слова: воспитательная работа, Финляндия, Китай, сравнительная педагогика, модели воспитания, идеологизация образования, личностно ориентированное воспитание, коллективизм, государственное управление образованием.

Введение. В условиях глобализации и растущей международной конкуренции вопросы школьного образования выходят далеко за пределы национальной педагогической повестки. Образовательные системы становятся не только инструментом трансляции знаний, но и ключевым механизмом формирования ценностей, гражданской идентичности, экономической мобильности и социальной сплочённости. Именно поэтому сравнительные исследования в области педагогики приобретают сегодня особую актуальность: они позволяют не только выявить сильные и слабые стороны различных моделей, но и понять, какие институциональные, культурные и политические факторы лежат в основе их эффективности или уязвимости.

Особый интерес для сравнительного анализа представляют две страны – Финляндия и Китай, которые олицетворяют собой два полярных подхода к организации школьного дела. Финляндия, чья образовательная система на протяжении последних двух десятилетий привлекает внимание исследователей всего мира благодаря высоким и стабильным результатам в международных рейтингах, демонстрирует модель, построенную на принципах децентрализации, доверия к учителю, минимальной стандартизации и приоритета психоэмоционального благополучия ребёнка. Китай, напротив, представляет собой пример централизованной, идеологически нагруженной и государственно-управляемой системы, где образование рассматривается в первую очередь как инструмент национальной конкурентоспособности, патриотического воспитания и социальной мобилизации. Сравнение этих двух моделей позволяет поставить фундаментальные вопросы: возможен ли устойчивый образовательный успех без жёсткого контроля? И наоборот – какова цена академических достижений в условиях высокой экзаменационной нагрузки и идеологического давления?

Выбор именно Финляндии и Китая для настоящего сравнения обусловлен несколькими причинами. Во-первых, обе страны демонстрируют высокие образовательные результаты, но достигают их принципиально разными способами, что делает их сопоставление особенно эвристически ценным.

Во-вторых, Финляндия и Китай представляют собой разные культурно-цивилизационные ареалы (западный и восточноазиатский), что позволяет учитывать влияние культурных традиций – от финского эгалитаризма и доверия к институтам до китайского конфуцианского коллективизма и уважения к иерархии. В-третьих, для России, находящейся в поиске собственной образовательной идентичности и баланса между централизацией и автономией, между воспитанием личности и формированием гражданина, анализ этих двух полярных моделей предоставляет не абстрактное теоретическое знание, а конкретные ориентиры для выборочного заимствования институциональных решений, методов и ценностных установок. Наконец, и финская, и китайская системы в последние годы активно реформируются (Финляндия – в ответ на вызовы мультикультурализма и цифровизации, Китай – в рамках стратегии «китайской мечты» и технологического прорыва), что делает их изучение особенно своевременным для понимания современных трендов в мировой педагогике.

Таким образом, целью настоящей работы является не просто описательное сопоставление двух моделей, а выявление их внутренней логики, скрытых противоречий и потенциала для адаптации отдельных элементов в российских условиях. В соответствии с этим в статье последовательно раскрываются исторические и ценностные основания каждой системы, роль государства, методы воспитания и контроля, а затем формулируются рекомендации по селективному заимствованию с учётом культурно-исторической специфики России.

Анализ финской системы образования: сильные и слабые стороны в свете научного дискурса.

Финская система образования, ставшая объектом пристального международного внимания после успехов страны в рамках Международной программы по оценке образовательных достижений учащихся (PISA), представляет собой уникальный феномен, основанный на принципах равенства, доверия и профессионализма.

Анализ ключевых трудов – фундаментальной работы Паси Сальберга, практико-ориентированного исследования Тимоти Уокера и работы С. И. Поздеевой и Е. А. Румбешты – позволяет выделить системные характеристики данной модели, а также присущие ей противоречия и вызовы [4; 5; 6].

Основой, на которой строится финская система образования, является прочно утвердившееся убеждение в равенстве и эгалитаризме. Как подчеркивает С. И. Поздеева, основной задачей финской образовательной политики является предоставление всем гражданам равных возможностей для получения образования, что реализуется через «политику выравнивания». Данный принцип институционализирован в виде всеобщей девятилетней общеобразовательной школы (*peruskoulu*), которая, по замыслу реформаторов, должна была заменить собой сегрегированную систему параллельных школ, обеспечив единый высокий стандарт обучения для каждого ребенка вне зависимости от его социально-экономического происхождения. Следствием этого стал один из самых низких в мире показателей вариативности образовательных результатов между школами, что свидетельствует о высокой степени социальной инклюзии и эффективности системы в преодолении неравенства.

Второй сильной стороной финской образовательной системы является исключительно высокий статус педагогической профессии, а также укоренение профессиональной автономии учителей. Сальберг в своих работах подчеркивает, что магистерская степень стала обязательным требованием для всех школьных учителей, что привело к привлечению в профессию наиболее талантливых и мотивированных кандидатов [5, с. 108-115]. Этот высокий уровень подготовки, в свою очередь, обуславливает культуру доверия: в Финляндии практически отсутствуют внешние инспекции школ, стандартизированное тестирование и рейтингование, а учителя обладают широкими полномочиями в разработке учебных программ и оценивании учащихся. Тимоти Уокер, описывая свой личный опыт работы в хельсинкской школе, иллюстрирует эту культуру метафорой «толстокожести» и концептом «*sisu*», подчеркивая, что профессиональная уверенность финского учителя не требует постоянного внешнего подтверждения [6, с. 136-138]. Доверие к учителям является фундаментом, на котором строится академический успех.

В качестве третьей сильной стороны можно выделить холистический подход к обучению, ставящий во главу угла благополучие ребенка. Уокер, основываясь на своих наблюдениях, формулирует этот принцип как приоритет радости и счастья в учебном процессе, что выражается в коротком учебном дне, минимальном объеме домашних заданий, регулярных переменах, обеспечивающих физическую активность, и создании спокойной, свободной от стресса учебной среды [6, с. 15-17, 20-22, 89]. Этот подход включает в себя и мощную систему поддержки учеников: как отмечает Поздеева,

до 30% учащихся ежегодно получают помощь от специальных педагогов, что позволяет своевременно решать учебные и поведенческие проблемы, не прибегая к сегрегации или оставлению на второй год. [4, с. 1;1, с. 65-67].

Однако представленные источники позволяют выявить и ряд слабых сторон или, что будет точнее в академическом контексте, внутренних напряжений и парадоксов, которые могут рассматриваться как потенциальные уязвимости системы. Первый парадокс, наиболее ярко выраженный Уокером, заключается в консервативном характере преподавания [6, с. 112-113]. Вопреки ожиданиям наблюдателей, ожидающих увидеть педагогический авангард, Уокер описывает традиционную финскую практику, где учитель часто занимает центральное место, объясняя материал, а ученики много работают с учебниками и выполняют упражнения из рабочих тетрадей. Сальберг признает существование этого феномена, называя его «педагогическим консерватизмом», который уравнивает прогрессивные тенденции и обеспечивает стабильность, но при этом может вступать в противоречие с заявленными целями развития творческого и критического мышления [5, с. 167].

Во-вторых, успех системы сталкивается с серьезными внешними вызовами, в первую очередь с ростом культурного разнообразия. Сальберг признает, что гомогенность финского общества часто выдвигается как контраргумент при попытках экстраполировать финский опыт на другие, более гетерогенные страны. Он приводит данные о стремительной диверсификации населения в XXI веке, особенно в крупных городах, таких как Хельсинки, где доля детей-иммигрантов в отдельных школах приближается к 10% [5, с. 23, 102], что создает новые, нетипичные для прежней модели задачи для интеграции и обучения.

В-третьих, система сталкивается с вызовами, типичными для постиндустриальных обществ, такими как растущая гиподинамия детей и подростков. Уокер упоминает, что, несмотря на культ активных перемен, национальный отчет за 2014 год оценивает уровень физической активности финских школьников на оценку «D» [6, с. 30]. Это свидетельствует о том, что даже продуманная система образования не застрахована от глобальных тенденций цифровой эпохи. Сальберг, в свою очередь, указывает на тревожную тенденцию роста неравенства доходов в финском обществе, которое на протяжении десятилетий являлось одним из столпов образовательного равенства, что в среднесрочной перспективе может подорвать основу финской модели [5, с. 196].

Наконец, выделим проблему, которую можно охарактеризовать как «ловушка успеха». Сальберг ставит вопрос о том, сможет ли система, достигшая вершин в международных рейтингах, найти новые драйверы для обновления, когда прежний стимул – «жизненная необходимость» и стремление догнать более развитые страны – утратил свою силу [5, с. 191-192]. Уокер также подмечает эту черту, сравнивая американских учителей, которые постоянно инвестируют личные средства и время в свой профессиональный рост, со своими финскими коллегами, которые, будучи высококвалифицированными профессионалами, склонны более четко разделять работу и личную жизнь, что может ограничивать возможности для дальнейших инноваций в системе [6, с. 141].

Что касается пригодности предоставленных источников для научной работы, то их совокупность представляет собой ценную и репрезентативную базу для комплексного междисциплинарного исследования, однако требует дифференцированного подхода.

В заключение следует отметить, что финский опыт предстает не как универсальная панацея, а как поучительный пример последовательной и целостной политики, сильные стороны которой диалектически связаны с ее потенциальными ограничениями и вызовами.

Анализ китайской системы образования: проблемы, контрасты и векторы развития.

Китайская система образования представляет собой сложный и динамично развивающийся феномен, в котором грандиозные успехи, особенно заметные на фоне технологического прогресса и укрепления глобальной конкурентоспособности страны, сочетаются с глубокими внутренними противоречиями. Анализ ключевых научных работ, посвященных различным аспектам функционирования данной системы – от патриотического воспитания в условиях цифровизации до проблем сельских школ, позволяет выявить ее многомерность, где передовые достижения соседствуют с системными вызовами, ставящими под вопрос реализацию провозглашенного принципа образовательного равенства.

Одной из наиболее значимых сильных сторон китайской системы образования является ее технологическая и инфраструктурная модернизация, которая становится новым фундаментом для образовательного процесса. Как подчеркивает Ван Сюань, Китай в основном завершил строительство цифровой инфраструктуры в общеобразовательных школах: 98,4% учебных заведений получили доступ к сети, а 90% оснащены мультимедийными классами, что создало материальную базу

для внедрения инновационных методик [1, с. 96]. Этот процесс является частью целенаправленной государственной стратегии, закреплённой в ряде программных документов, таких как «План действий по информатизации образования 2.0», и рассматривается не просто как вспомогательный инструмент, но как создание принципиально новой образовательной среды.

В сельской местности данный технологический прорыв играет особую роль, компенсируя исторически сложившийся дефицит качественных педагогических кадров и образовательных ресурсов. Лю Синьхэ и В. И. Казаренков указывают на такие инновационные решения, как внедрение дистанционных образовательных технологий и формата «один класс – два учителя», при котором уроки для сельских школьников через прямые телемосты проводят лучшие городские педагоги [3, с. 17]. Эта практика не только повышает уровень преподавания по остродефицитным предметам (иностранные языки, музыка, искусство), но и укрепляет мотивацию учащихся, поскольку некоторым из них удастся поступить в престижные университеты даже дистанционно. Цифровизация, таким образом, становится мощным драйвером для сокращения разрыва в качестве знаний между городскими и сельскими учениками, формируя единое информационное образовательное пространство.

Не менее важным системным преимуществом китайской системы образования является акцент на идеологическом и ценностном воспитании, которое выполняет консолидирующую функцию. Центральное место в нем занимает патриотическое воспитание, основанное на сочетании традиций и современных технологий. Ван Сюань описывает выстроенную по возрастному принципу систему идейно-политических курсов, которая, начиная с предметов «Мораль и жизнь» в начальной школе, шаг за шагом формирует у учащихся «необходимую гражданскую сознательность» [3, с. 97]. Этот процесс инкорпорирован не только в специальные курсы, но и в преподавание других школьных предметов, а также во внеурочную деятельность. Как подчеркивают В. В. Кузнецова и О. А. Машкина, формирование значимых для государства ценностей остается важнейшей задачей образования, в котором сохраняется сильное влияние конфуцианских традиций [2, с. 17]. В условиях цифровой эпохи эта система адаптируется, используя собственные медийные платформы и ресурсы для распространения материалов патриотической направленности.

Однако кажущаяся монолитной и технологически передовой система сталкивается с фундаментальным противоречием, которое является ее главной слабостью: глубочайшим разрывом в качестве и доступности образования между городом и деревней. Это неравенство, как отмечают Кузнецова и Машкина, проявляется в «пропасти между образовательными достижениями» [2, с. 17]. Данный разрыв обусловлен комплексом взаимосвязанных факторов, подробно проанализированных в рассмотренных исследованиях. Во-первых, это хроническое недофинансирование и кадровый голод. Как показывают Лю Синьхэ и В. И. Казаренков, среднегодовой доход сельских педагогов существенно уступает доходам их городских коллег, что приводит к миграции молодых специалистов и старению кадров; лишь 15,09% учителей выражают желание преподавать в селе на протяжении всей жизни [3, с. 15].

Во-вторых, содержание образования и учебные материалы имеют явный городской уклон. Учебники, по заключению исследователей, «демонстрируют явный уклон в сторону урбанистических реалий и не синхронизированы с условиями жизни в сельской местности», что снижает релевантность знаний и мотивацию учащихся [3, с. 16].

В-третьих, деструктивное влияние оказывает институт «оставленных детей», чьи родители уехали на заработки в города. Оставшись на попечении пожилых родственников, такие дети, число которых по состоянию на 2014 год достигало 20,7 млн человек, склонны к снижению учебной инициативы, часто не имеют четкого плана обучения и в значительной степени зависят от электронных развлечений [3, с. 15]. Совокупность этих факторов превращает систему «гаокао» – единый государственный экзамен, призванный обеспечить равные возможности, – в инструмент закрепления неравенства. Как свидетельствуют данные, 64,82% городских учеников получают доступ к высшему образованию через «гаокао», в то время как среди сельских учеников этот показатель составляет лишь 32,06%.

Еще одной слабой стороной, вытекающей из вышеуказанного дисбаланса, является высокая экзаменационная нагрузка и выхолащивание образовательного процесса. Хотя эта проблема в большей степени характерна для городских школ, она отражает системный перекося. Кузнецова и Машкина метко характеризуют эту ситуацию: система «гаокао» «искажает мотивацию учащихся и процесс обучения, приводя к механическому запоминанию информации», а значительное давление испытывают как ученики, так и их родители, начиная подготовку едва ли не с начальной школы [2, с. 11]. В сельских же школах, напротив, низкое качество обучения и пессимистическая оценка шансов на

поступление в вуз формируют у учащихся убежденность в «бесполезности для жизни знаний, которые дает им школа». Как следствие, система сталкивается с проблемой относительно высокого отсева: реальный отток учащихся из сельских школ на этапе обязательного 9-летнего образования достигает 10-16%. Парадоксальным образом система, нацеленная на жесткий отбор и академический успех, в своих слабых звеньях порождает демотивацию и отчуждение от самого процесса познания.

В заключение следует отметить, что китайская модель образования представляет собой яркий пример поляризованной системы. С одной стороны, она демонстрирует впечатляющую способность к быстрой технологической модернизации и эффективной идеологической консолидации. С другой, воспроизводит и даже усугубляет проблему глубокого географического неравенства, ставя под вопрос саму возможность реализации принципов образовательной справедливости. Главный вызов для КНР, таким образом, заключается не в дальнейшем ускорении прогресса в городах и использовании технологий, а в способности распространить этот прогресс на обширные сельские территории, что является ключевым условием для построения подлинно гармоничного общества и перехода к экономике, основанной на знаниях в масштабах всей страны.

Потенциал заимствования: адаптация финской и китайской моделей в России.

Проведённый сравнительный анализ финской и китайской моделей образования позволяет сформулировать ряд положений о потенциале их адаптации в современной российской системе образования с учётом её исторических, культурных и институциональных особенностей. Принципиальная невозможность механического копирования какой-либо из рассмотренных моделей, обоснованная в статье, не исключает, однако, избирательного заимствования отдельных элементов, которые могут быть имплантированы в российский контекст при условии их критической переработки.

От финской модели, характеризующейся децентрализацией, высоким уровнем доверия к педагогическому сообществу и личностной ориентированностью, Россия может перенять прежде всего культуру профессиональной автономии учителя. Речь идёт о последовательном сокращении избыточного бюрократического контроля (внешних инспекций, рейтингования школ, обязательной отчётности по формальным показателям) при одновременном повышении требований к уровню педагогической квалификации, вплоть до постепенного перехода к магистерскому стандарту подготовки всех учителей. В российской практике это означало бы делегирование школам и отдельным педагогам реальных полномочий в корректировке рабочих программ, выборе методик оценивания и форм воспитательной работы при сохранении федеральных образовательных стандартов как рамочного регулятора. Вторым значимым элементом является финский приоритет психоэмоционального благополучия ребёнка, который противостоит сложившейся в ряде российских школ практике чрезмерной учебной нагрузки, формального накопления оценок и стрессогенной среды. Введение регулярных перемен для физической активности, ограничение объёма домашних заданий и замена карательных мер в отношении неуспевающих учеников ранней адресной поддержкой (по аналогии с финской системой, где до 30% учащихся ежегодно получают помощь специальных педагогов) не требуют значительных финансовых вложений, но предполагают изменение управленческой философии. Наконец, из финской образовательной модели может быть заимствована деидеологизация воспитательных практик в той их части, которая касается формирования критического мышления и личной автономии. В российских условиях это не означает отказа от патриотического воспитания как такового, но предполагает смещение акцента с риторической трансляции ценностей на создание учебных ситуаций, где ребёнок самостоятельно приходит к гражданским смыслам через рефлексию и диалог, а не через заучивание идеологических формул.

От китайской модели, напротив, целесообразно перенять те элементы, которые связаны с системностью, дисциплиной и организационной преемственностью воспитательных воздействий. Прежде всего это относится к выстроенной по возрастному принципу вертикали воспитательной работы, где на каждом уровне (начальная, основная, старшая школа) закреплены последовательно усложняющиеся ценностные и поведенческие ориентиры, а воспитание инкорпорировано не только в отдельные курсы, но и в преподавание всех учебных дисциплин, а также во внеурочную деятельность. Российская школа сегодня тяготеет к дискретным воспитательным мероприятиям (классные часы, тематические недели), тогда как китайский опыт демонстрирует эффективность непрерывного, повседневного воспитательного контекста. Вторым элементом является использование цифровой инфраструктуры для унификации воспитательного пространства, особенно актуальное для России в силу её территориальной протяжённости и межрегиональных различий. Китайская практика «одного класса с двумя учителями», когда лучшие городские педагоги проводят телемосты для сельских школ, а также создание государственных медийных платформ для распространения патриотического

и ценностно ориентированного контента может быть адаптирована в российских условиях через систему федеральных и региональных образовательных порталов, обязательных воспитательных видеоматериалов и дистанционных форм повышения квалификации классных руководителей. Третьим значимым элементом выступает культура коллективизма и дисциплины, понимаемая не как внешнее принуждение, а как внутренне принятая норма ответственности перед группой. В российской воспитательной традиции коллективизм исторически являлся сильной стороной, однако в постсоветский период он был во многом вытеснен индивидуалистическими установками. Возвращение к сбалансированной модели, где личные достижения не противопоставляются коллективным, а встроены в них, возможно через внедрение групповых форм проектной деятельности, общешкольных ритуалов и норм взаимопомощи, что коррелирует с китайским опытом, но не требует копирования его идеологической оболочки.

Вместе с тем необходимо подчеркнуть, что любое заимствование должно осуществляться с учётом российских реалий, включающих высокую степень централизации управления образованием, сохраняющийся дефицит педагогических кадров в сельских и отдалённых территориях, а также тенденцию к усилению идеологической составляющей воспитания. Непосредственное перенесение финской децентрализации способно привести к потере управляемости системы в условиях её нынешней разнородности, а прямое копирование китайской идеологической вертикали - к дальнейшему отчуждению значительной части родителей и учащихся, ориентированных на европейские ценности. Оптимальной представляется стратегия селективной гибридизации: из финской модели взять инструменты повышения профессионального статуса учителя и снижения бюрократической нагрузки, из китайской - организационную системность и дисциплину воспитательного процесса, сохранив при этом российское ядро в виде фундаментальных предметных стандартов и учёта поликультурного и поликонфессионального характера российского общества. Реализация такого подхода возможна лишь при условии предварительного пилотирования заимствуемых элементов в отдельных регионах с последующей масштабной оценкой эффективности и адаптацией к местным условиям.

Список литературы:

1. Ван Сюань. Патриотическое воспитание в общеобразовательных школах Китая в условиях цифровой трансформации образования // Традиционное и новое в образовании: теория, методика, практика: сборник статей. – М. : Издательство Московского университета, 2021. – С. 94-100 [Электронный ресурс]. – Режим доступа. – URL : <https://cyberleninka.ru/article/n/patrioticheskoe-vospitanie-v-obscheobrazovatelnyh-shkolah-kitaya-v-usloviyah-tsifrovoy-transformatsii-obrazovaniya>
2. Кузнецова, В. В., Машкина, О. А. Развитие системы образования в КНР: проблемы и пути их решения // Государственное управление. Электронный вестник. – 2018. – № 71. – С. 306-332 [Электронный ресурс]. – Режим доступа. – URL : <https://cyberleninka.ru/article/n/razvitie-sistemy-obrazovaniya-v-kr-problemy-i-puti-ih-resheniya>
3. Лю Синьхэ, Казаренков, В. И. Повышение качества обучения в современных сельских школах Китая // Казанский педагогический журнал. – 2025. – Т. 31, № 1. – С. 9-24 [Электронный ресурс]. – Режим доступа. – URL : <https://cyberleninka.ru/article/n/povyshenie-kachestva-obucheniya-v-sovremennyh-selskih-shkolah-kitaya>
4. Поздеева, С.И., Румбешта, Е.А. Опыт Финляндии в сфере образования // Вестник Томского государственного педагогического университета. – 2011. – № 10(112). – С. 128-130 [Электронный ресурс]. – Режим доступа. – URL : <https://cyberleninka.ru/article/n/opyt-finlyandii-v-sfere-obrazovaniya>
5. Сальберг, П. Финские уроки: история успеха реформ школьного образования в Финляндии / пер. с англ. И. Соломахиной; науч. ред. И. Соломахина. – М. : Классика-XXI, 2015. – 240 с.
6. Уокер, Т. Финская система обучения: как устроены лучшие школы в мире / пер. с англ. Т. Мамедовой ; науч. ред. И. Соломахина. – М. : Альпина Паблишер, 2018. – 216 с.

Применение элементов технологии «Говорящие стены» в работе с детьми с ООП дошкольного возраста

Аннотация. В статье представлен практический опыт применения элементов технологии «говорящие стены» в работе с детьми дошкольного возраста с особыми образовательными потребностями. Описаны способы организации предметно - развивающей среды, направленной на развитие речи, познавательной активности, сенсорного восприятия и самостоятельности детей раннего возраста. Представлены примеры использования тематических стендов, игровых зон, визуальных опор и интерактивных материалов в ежедневной образовательной деятельности.

Ключевые слова: говорящие стены, дети раннего возраста, особые образовательные потребности, развивающая среда, речевое развитие, визуальная поддержка, сенсорное развитие, дошкольное образование.

Технология «говорящие стены» в последние годы все чаще применяется в дошкольных организациях как эффективный способ организации развивающей предметно - пространственной среды. Особенно актуальной данная технология становится при работе с детьми раннего возраста, имеющими особые образовательные потребности. В своей педагогической деятельности я активно использую элементы данной технологии в работе с детьми трехлетнего возраста и могу отметить ее положительное влияние на развитие речи, познавательной активности, эмоционального состояния и самостоятельности детей.

Дети с особыми образовательными потребностями нуждаются в особой организации пространства. Для них большое значение имеют наглядность, повторяемость действий, эмоциональная безопасность, возможность самостоятельно взаимодействовать с материалами. Именно поэтому «говорящие стены» стали для меня одним из наиболее удобных и эффективных инструментов организации образовательной среды.

«Говорящие стены» – это специально организованное пространство группы, которое помогает ребенку получать информацию, ориентироваться в окружающей среде, закреплять знания и самостоятельно взаимодействовать с материалами. Такие стены не являются просто украшением помещения. Они постоянно «работают»: подсказывают, обучают, мотивируют к действию, помогают детям общаться и играть.

В своей группе я стараюсь оформлять стены таким образом, чтобы ребенок мог дотянуться до материалов, рассмотреть их, потрогать, переместить или использовать в игре. Большая часть пособий размещается на уровне глаз детей. При работе с детьми дошкольного возраста особенно важно, чтобы материалы были яркими, крупными, понятными и безопасными.

Одним из первых элементов «говорящих стен», которые я внедрила в группе, стал сенсорный уголок. На стене были размещены мягкие дорожки различной фактуры, кармашки с предметами разных цветов и размеров, липучки, шнуровки, окошки и вращающиеся элементы. Дети с интересом подходили к стене в течение дня, самостоятельно открывали кармашки, находили предметы нужного цвета, ощупывали поверхности.

Для детей с задержкой речевого развития особенно полезными оказались визуальные карточки и предметные изображения. На стене я разместила картинки с изображением игрушек, животных, посуды, одежды и предметов быта. Во время режимных моментов мы регулярно обращались к этим изображениям. Например, перед прогулкой дети находили на стене изображение шапки, куртки, сапог. Это помогало лучше понимать обращенную речь и запоминать последовательность действий.

Большое внимание я уделяю развитию речи через использование «говорящих стен». В речевой зоне группы размещены артикуляционные картинки, карточки с эмоциями, простые сюжетные изображения, а также мини-диалоги в картинках. Многие дети с ООП испытывают трудности в выражении своих желаний и эмоций, поэтому визуальная поддержка значительно облегчает коммуникацию.

Например, один ребенок долгое время практически не использовал речь для общения со взрослыми. Он показывал жестами на нужный предмет или начинал плакать, если его не понимали. Тогда я разместила на стене карточки с изображением основных потребностей: «пить», «есть»,

«играть», «спать», «гулять». Постепенно ребенок начал подходить к стене и показывать нужную карточку. Позже он стал сопровождать это отдельными словами. Таким образом, «говорящая стена» стала для него средством коммуникации.

Также в своей работе я использую тематические «говорящие стены». Тематика меняется в зависимости от времени года, праздников или образовательной темы недели. Например, осенью мы оформляли стену «Осенний лес». На ней размещались изображения деревьев, листьев, грибов, животных. Дети прикрепляли листочки на дерево, сортировали грибы по цвету и размеру, искали изображения животных. Благодаря таким заданиям развивались внимание, мышление, мелкая моторика и речь.

Зимой в группе появилась стена «Поможем снеговiku». На ней были размещены варежки разных цветов, снежинки, изображения зимней одежды. Дети выполняли задания: находили одинаковые предметы, подбирали пары, называли цвета. Для детей с ООП такие задания особенно полезны, так как помогают закреплять сенсорные эталоны через игру и многократное повторение.

Одним из любимых элементов у детей стала «стена настроения». Каждое утро ребенок выбирал смайлик, соответствующий его настроению, и прикреплял его рядом со своей фотографией. Сначала многим детям было сложно определить свое эмоциональное состояние, но постепенно они научились различать эмоции и выражать их. Для детей с эмоционально - волевыми нарушениями такая работа особенно важна, так как способствует развитию эмоционального интеллекта и навыков общения.

В работе с маленькими детьми большое значение имеет формирование самостоятельности. Для этого я оформила визуальные алгоритмы действий. На стенах в туалетной комнате размещены картинки с последовательностью мытья рук, а возле шкафчиков – порядок одевания на прогулку. Дети постепенно начинают ориентироваться на изображения и выполнять действия более самостоятельно.

Важной частью «говорящих стен» в моей группе являются элементы для развития мелкой моторики. На стенах размещены бизборды, липучки, застёжки, шнуровки, молнии, вращающиеся детали. Работа с такими пособиями способствует развитию координации движений рук, что напрямую связано с развитием речи ребенка.

Использование технологии «говорящие стены» помогает сделать образовательный процесс более гибким, доступным и интересным для детей раннего возраста с ООП. Важно отметить, что такая среда постоянно изменяется и дополняется. Я стараюсь учитывать интересы детей, уровень их развития, индивидуальные особенности и образовательные потребности.

Наблюдая за детьми, я заметила, что благодаря «говорящим стенам» воспитанники стали чаще проявлять инициативу, активнее взаимодействовать друг с другом и со взрослыми, дольше удерживать внимание на заданиях. У многих детей улучшилось понимание обращенной речи, расширился словарный запас, повысился интерес к познавательной деятельности.

Продолжая работу по созданию развивающей среды, я пришла к выводу, что «говорящие стены» не должны быть статичными. Если материалы долго остаются одинаковыми, дети постепенно перестают обращать на них внимание. Поэтому я стараюсь регулярно обновлять элементы оформления, добавлять новые детали, менять задания в зависимости от интересов воспитанников и времени года. Иногда достаточно заменить несколько карточек или добавить новый игровой элемент, чтобы у детей снова появился интерес к уже знакомой зоне. Также в своей практике я заметила, что дети особенно активно взаимодействуют с теми материалами, в создании которых они принимали участие сами. Например, мы вместе делали коллективные аппликации для оформления сезонных стен, прикрепляли фотографии детей, украшали тематические уголки. Даже самые маленькие детки с удовольствием ищут на стене результаты своей работы, показывают их взрослым. Некоторые дети нуждаются в большем количестве повторений, другим требуется дополнительная визуальная опора, третьим важно иметь возможность действовать в спокойном темпе. Наличие доступных материалов на стенах позволяет ребёнку самостоятельно возвращаться к уже знакомым заданиям столько раз, сколько ему необходимо. Например, один ребенок долгое время путал основные цвета и практически не запоминал названия. Мы ежедневно использовали цветные карточки, игры на липучках и сортировку предметов по цвету, размещенные на стене. Постепенно ребенок начал увереннее различать цвета сначала во время игры, а затем и в повседневной жизни. Кроме образовательных задач, «говорящие стены» помогают формировать у детей чувство уверенности в себе. Когда ребенок может самостоятельно выполнить задание, найти нужную картинку или правильно выполнить действие по алгоритму, у него появляется положительный эмоциональный опыт. Для де-

тей раннего возраста это особенно важно. Я считаю, что эффективность данной технологии во многом зависит не от количества пособий или сложности оформления, а от того, насколько грамотно педагог включает элементы среды в ежедневную деятельность детей. Даже простые материалы могут стать полезными и интересными, если ребенок регулярно взаимодействует с ними в игре, общении и совместной деятельности со взрослым. Таким образом, использование элементов технологии «говорящие стены» в работе с детьми дошкольного возраста позволяет сделать образовательную среду более доступной, эмоционально комфортной и развивающей. Практический опыт показывает, что правильно организованное пространство помогает детям легче адаптироваться к условиям дома ребенка, активнее взаимодействовать с окружающими, проявлять самостоятельность и интерес к познавательной деятельности. Считаю, что данная технология имеет большие возможности для дальнейшего применения в дошкольном образовании, особенно в работе с детьми раннего возраста, поскольку именно в этот период закладываются основы речевого, эмоционального и социального развития ребенка.

Список литературы:

1. Агеева, А. А. Принципы формирования предметно-пространственной развивающей среды дошкольной организации согласно модели развития дошкольного воспитания и обучения // Вестник Костанайского регионального университета. – 2022. – № 2. – Режим доступа. – <https://dspace.kspi.kz/items/06137b54-68d3-4e25-b66a-7347650d3c84>
2. Асылбек, А. М., Бельгибаева, Г. К., Кошкумбаев, К. Т. Эффективность создания предметно-пространственной развивающей среды в дошкольных организациях // Вестник КазНПУ имени Абая. Серия «Педагогические науки». – 2022. – Т. 73. – № 1. – Режим доступа. – <https://bulletin-pedagogy.kaznpu.kz/index.php/ped/article/view/1185>
3. Веракса Н.Е., Комарова Т. С., Васильева М.А. От рождения до школы. Инновационная программа дошкольного образования. – Москва : МОЗАИКА-СИНТЕЗ, 2019. – 336 с. – Режим доступа. – https://urfu.ru/fileadmin/user_upload/urfu.ru/rektorat/units_rektorat/pp1/dsad/programs/Ot_rozhdenija_do_shkoly_Innovacionnaja_programma_doshkolnogo_obrazovaniya.pdf
4. Государственный общеобязательный стандарт дошкольного воспитания и обучения Республики Казахстан. – Астана, 2022. – 36 с. – Режим доступа. – <https://adilet.zan.kz/rus/docs/V2200029031>
5. Нищева, Н. В. Организация коррекционно-развивающей работы в младшей группе детского сада. – Санкт-Петербург : Детство-Пресс, 2019. – 123 с. – Режим доступа. – https://pedlib.ru/Books/5/0382/5_0382-1.shtml
6. Типовая учебная программа дошкольного воспитания и обучения Республики Казахстан. – Астана : Министерство просвещения РК, 2022. – 198 с. – Режим доступа. – <https://adilet.zan.kz/rus/docs/V1600014235>

*Шами Сицилия,
студентка Института иностранных языков
Уральский государственный педагогический университет
г. Екатеринбург*

*Фоминых Мария Вячеславовна,
Доцент кафедры лингводидактики и
профессиональной коммуникации на иностранных языках
Института иностранных языков
Уральский государственный педагогический университет
г. Екатеринбург
e-mail: Fominykh.maria12@yandex.ru*

**К вопросу об использовании лингвообразовательного онлайн-марафона
в социальной сети ВКонтакте для совершенствования
лексического навыка учащихся 8 классов**

Аннотация. В современных условиях цифровизации образования актуальным является поиск эффективных средств совершенствования лексического навыка учащихся 8-х классов, который представляет собой ключевой компонент иноязычной коммуникативной компетенции. Традиционные репродуктивные методы заучивания лексики не всегда обеспечивают устойчивую мотивацию и активное использование языкового материала в речевой деятельности современных школьников. Целью настоящей статьи является теоретическое обоснование возможности использования лингвообразовательного онлайн-марафона в социальной сети ВКонтакте для совершенствования лексического навыка учащихся основной школы. В статье представлена характеристика лексического навыка как многокомпонентного образования, описаны этапы его формирования, раскрыты возможности социальной сети ВКонтакте как цифровой образовательной среды, предложена модель лингвообразовательного онлайн-марафона с описанием его структуры и этапов реализации. Показаны педагогические преимущества данной формы работы, а также определены условия её эффективного применения. Сделан вывод о том, что лингвообразовательный онлайн-марафон во ВКонтакте может рассматриваться как перспективное дополнительное средство развития лексического навыка, способствующее регулярному повторению лексического материала, повышению учебной мотивации и активизации речевой деятельности учащихся.

Ключевые слова: лексический навык, английский язык, учащиеся 8-х классов, онлайн-марафон, социальная сеть ВКонтакте, дистанционные образовательные технологии, цифровая образовательная среда

Современное обучение иностранному языку в российской школе развивается в условиях масштабной цифровизации образования, которая существенно трансформирует традиционные педагогические подходы и открывает новые возможности для организации учебного взаимодействия. Цифровая образовательная среда становится неотъемлемым элементом учебного процесса, а информационно-коммуникационные технологии активно интегрируются в повседневную практику учителей иностранного языка. Современные школьники, выросшие в эпоху цифровых технологий, демонстрируют тесную связь с виртуальным пространством, активно используя социальные сети, мессенджеры и различные цифровые платформы для коммуникации, получения информации и организации досуга. Данная специфика современных учащихся создаёт объективные предпосылки для интеграции цифровых инструментов в процесс обучения иностранному языку, в том числе для совершенствования лексического навыка. Как отмечает И. В. Роберт, развитие информационно-коммуникационных технологий открывает новые перспективы для организации учебной деятельности, расширяя возможности как учителя, так и учащихся [1]. Цифровизация образования предполагает не просто использование новых технических средств, но и переосмысление педагогических методов с учётом изменившихся условий и потребностей обучающихся.

Лексический навык занимает центральное место в системе языковых навыков, обеспечивающих иноязычную коммуникативную компетенцию. Как подчёркивают Н. Д. Гальскова и Н. И. Гез, лексическая сторона речи является одной из важнейших составляющих коммуникативной компетенции, поскольку именно владение лексикой позволяет говорящему реализовать своё коммуникативное намерение, выразить мысли и чувства, понять собеседника [2]. Без достаточного словарного за-

паса невозможно полноценное участие в иноязычном общении, понимание письменных и аудитивных текстов, а также создание собственных устных и письменных высказываний. Лексический навык формируется постепенно и проходит несколько стадий развития – от первоначального ознакомления с новой лексикой до её автоматизированного использования в речевой деятельности. В связи с этим совершенствование лексического навыка представляет собой одну из приоритетных задач обучения иностранному языку на всех этапах школьного образования.

Лексический навык как научное понятие определяется исследователями как автоматизированное употребление лексических единиц в речи на основе сформированных навыков оперирования ими. Е. И. Пассов рассматривает лексический навык как компонент речевого навыка, представляющий собой автоматизированное употребление лексических единиц в процессе речевой деятельности [3]. При этом структура лексического навыка включает несколько взаимосвязанных компонентов: когнитивный, операционный и коммуникативный. Когнитивный компонент связан с пониманием значения слова, его формы, звучания, написания, грамматических характеристик, а также с осознанием связей данного слова с другими лексическими единицами в системе языка. Операционный компонент обеспечивает автоматизированный выбор и употребление лексических единиц в процессе речевой деятельности. Коммуникативный компонент предполагает способность использовать лексику адекватно в конкретной речевой ситуации с учётом контекста, стилистических особенностей и коммуникативной цели говорящего. А. А. Миролубов указывает на важность системного подхода к формированию лексических навыков, при котором учитываются как семантические, так и структурные связи между лексическими единицами [4].

Сформированный лексический навык характеризуется такими качествами, как устойчивость, автоматизированность, гибкость и вариативность. Устойчивость навыка проявляется в способности сохранять лексические единицы в долговременной памяти и воспроизводить их при необходимости даже после значительного перерыва в использовании. Автоматизированность предполагает быстрый и неосознанный выбор нужных слов в процессе речи, что позволяет сосредоточиться на содержании высказывания, а не на поиске языковых средств. Гибкость навыка выражается в возможности использовать одни и те же лексические единицы в различных речевых ситуациях, а вариативность – в способности выбирать из нескольких возможных языковых средств наиболее подходящее в конкретных условиях общения. С. Ф. Шатилов подчёркивает, что формирование устойчивых лексических навыков возможно только при условии систематической тренировки и многократного повторения лексического материала в различных контекстах [5].

Формирование лексического навыка происходит последовательно и включает несколько этапов. На ознакомительном этапе осуществляется первичное восприятие новой лексики, понимание её значения, формы и особенностей употребления. Учащиеся знакомятся с новыми словами, их произношением, написанием, значением и контекстом использования. Тренировочный этап направлен на закрепление лексических единиц, формирование ассоциативных связей и автоматизацию их употребления. На данном этапе используются разнообразные упражнения, обеспечивающие многократное повторение и активизацию новой лексики. Речевой, или коммуникативный, этап предполагает использование изученной лексики в самостоятельных устных и письменных высказываниях, в ситуациях реального речевого общения. Е. С. Полат отмечает, что переход от тренировочных упражнений к коммуникативной деятельности является ключевым моментом в формировании лексического навыка [6].

Практика показывает, что простого заучивания слов недостаточно для формирования устойчивого лексического навыка. Как подчёркивают исследователи, лексика должна усваиваться через контекст, многократное повторение, речевую практику и личностно значимые задания [7]. Учащиеся не только должны запоминать новые слова, но и уметь использовать их в различных коммуникативных ситуациях, понимать оттенки значений, устанавливать семантические связи между словами. Особую актуальность данный подход приобретает при обучении учащихся 8-х классов, которые уже обладают определённым словарным запасом и нуждаются в его расширении и систематизации, а также в развитии умений активного использования лексики в речи. П. В. Сысоев указывает на необходимость использования современных технологий для создания условий, способствующих более эффективному усвоению лексики [8].

Дистанционные образовательные технологии и социальные сети в настоящее время выступают значимым дополнительным средством организации учебного взаимодействия. Е. С. Полат отмечает, что развитие информационно-коммуникационных технологий открывает новые возможности для организации самостоятельной работы учащихся, расширения образовательного пространства,

повышения мотивации и индивидуализации обучения [6]. Социальные сети, в частности ВКонтакте, обладают значительным образовательным потенциалом, который может быть использован в процессе обучения иностранному языку. Данная платформа предоставляет широкий спектр инструментов: публикации, комментарии, опросы, обсуждения, мультимедийный контент, личные сообщения, сообщества и возможность быстрой обратной связи. Всё это создаёт условия для организации разнообразных форм учебной деятельности, включая работу с лексическим материалом.

Социальная сеть ВКонтакте является привычной цифровой средой для большинства современных школьников, поэтому её использование в образовательных целях может способствовать повышению вовлечённости и учебной мотивации учащихся. Активность в социальной сети воспринимается учащимися как естественная форма коммуникации, что позволяет снизить психологический барьер и повысить интерес к выполнению учебных заданий. М. Н. Евстигнеев подчёркивает важность учёта возрастных особенностей учащихся при выборе средств и методов обучения иностранному языку [9]. Вместе с тем применение социальной сети в образовательном процессе должно быть методически организованным и находиться под контролем педагога. Необходимо чётко определять цели, задачи и правила работы, обеспечивать безопасность цифрового взаимодействия и систематически отслеживать результаты учебной деятельности.

Одной из перспективных форм использования возможностей социальной сети ВКонтакте для совершенствования лексического навыка является лингвообразовательный онлайн-марафон. Онлайн-марафон представляет собой последовательность тематически связанных заданий, выполняемых участниками в течение определённого периода времени. Лингвообразовательный онлайн-марафон направлен на развитие языковых навыков и речевой активности учащихся посредством систематической работы с лексическим материалом. Особенность данной формы работы заключается в регулярности заданий, интерактивности, возможности получения обратной связи, а также в сочетании индивидуальной и групповой работы. Онлайн-марафон может включать элементы игровой мотивации и соревновательности, что способствует поддержанию интереса учащихся на протяжении всего периода его проведения.

Структура лингвообразовательного онлайн-марафона во ВКонтакте предполагает выполнение разнообразных заданий: задания на введение новой лексики, упражнения на соотнесение слова и значения, задания на подбор синонимов и антонимов, упражнения на употребление слов в контексте, мини-тексты с новой лексикой, задания на составление словосочетаний и предложений, комментарии к публикациям на английском языке, мини-высказывания по теме, интерактивные опросы, творческие задания, итоговое тестирование, а также рефлексия учащихся. Такое разнообразие заданий обеспечивает комплексное воздействие на различные компоненты лексического навыка и позволяет организовать многостороннюю работу с лексическим материалом.

Модель лингвообразовательного онлайн-марафона во ВКонтакте включает несколько последовательных этапов. Вводный этап направлен на знакомство учащихся с целью, правилами, сроками и форматом марафона. На данном этапе создаётся сообщество во ВКонтакте, размещается информация о целях и задачах марафона, правилах участия, системе оценивания и сроках выполнения заданий. Диагностический этап предполагает определение исходного уровня сформированности лексического навыка учащихся посредством входного тестирования или диагностических заданий. Полученные данные позволяют скорректировать содержание марафона с учётом реального уровня подготовки учащихся. Обучающий этап включает введение новой тематической лексики, объяснение значения и особенностей употребления слов. На данном этапе используются разнообразные форматы представления лексического материала: карточки с определениями, примеры употребления слов в предложениях, аудиоматериалы, визуальные опоры.

Тренировочный этап направлен на закрепление лексических единиц через систему упражнений, обеспечивающих повторение и работу с контекстом. Задания данного этапа могут включать подстановочные упражнения, задания на соотнесение, выбор правильного ответа, работу с текстом и другие формы. Коммуникативно-продуктивный этап предполагает использование изученной лексики в собственных высказываниях, комментариях, мини-текстах и диалогических заданиях. На этом этапе учащиеся создают собственные высказывания на английском языке с использованием новой лексики, что способствует переходу от тренировочных упражнений к реальной речевой деятельности. Итоговый этап включает проверку динамики сформированности лексического навыка, итоговую диагностику, рефлексия учащихся и анализ результатов. По итогам марафона проводится выходное тестирование, сопоставление результатов входной и итоговой диагностики, а также обсуждение достижений и трудностей, с которыми столкнулись участники.

Педагогические преимущества лингвообразовательного онлайн-марафона во ВКонтакте многообразны. Данная форма работы способствует повышению мотивации учащихся за счёт игровой составляющей, соревновательного элемента и возможности выбора заданий. Регулярное выполнение заданий обеспечивает систематическое повторение лексического материала, что способствует его переходу в долговременную память. Активное употребление слов в контексте, в собственных высказываниях и комментариях обеспечивает более глубокое усвоение лексики по сравнению с простым заучиванием. Онлайн-марафон развивает самостоятельность учащихся, расширяет образовательное пространство за пределы традиционного урока, создаёт возможности для быстрой обратной связи со стороны педагога. Сочетание индивидуальной и коллективной работы в рамках марафона способствует формированию умений как самостоятельной, так и совместной речевой деятельности. Участие в марафоне развивает цифровую грамотность учащихся и формирует привычку к систематическому языковому тренингу.

Вместе с тем эффективность применения лингвообразовательного онлайн-марафона во ВКонтакте определяется рядом условий и ограничений. Онлайн-марафон не должен заменять полноценный урок английского языка, а может выступать лишь дополнительным средством совершенствования лексического навыка. Необходим систематический педагогический контроль за выполнением заданий и качеством работы учащихся. Задания марафона должны соответствовать возрасту и уровню языковой подготовки учащихся, быть методически грамотно организованными. Требуется соблюдение правил безопасного цифрового взаимодействия и защита персональных данных участников. Заранее должны быть определены чёткие критерии оценивания, обеспечивающие прозрачность и объективность оценки. Важно сочетать онлайн-задания с традиционными формами обучения, обеспечивая комплексное воздействие на лексический навык. Эффективность марафона зависит от регулярности, методической продуманности и качества обратной связи со стороны педагога.

Проведённый теоретический анализ позволяет сделать вывод о том, что лексический навык является ключевым компонентом иноязычной коммуникативной компетенции, а его совершенствование у учащихся 8-х классов требует сочетания традиционных и цифровых форм обучения. Лингвообразовательный онлайн-марафон во ВКонтакте может рассматриваться как перспективное дополнительное средство развития лексического навыка, способствующее регулярному повторению лексического материала, повышению учебной мотивации и активизации речевой деятельности учащихся. Такая форма работы позволяет использовать образовательный потенциал социальной сети, которая является привычной средой коммуникации для современных школьников.

Эффективность онлайн-марафона зависит от чёткой структуры, методически грамотных заданий, педагогического сопровождения и системной диагностики результатов. При соблюдении определённых условий и ограничений лингвообразовательный онлайн-марафон во ВКонтакте способен дополнить традиционные формы работы по формированию лексического навыка и повысить результативность обучения английскому языку. Дальнейшее исследование может быть связано с апробацией предложенной модели онлайн-марафона и эмпирическим анализом динамики сформированности лексического навыка учащихся 8-х классов в условиях экспериментального обучения.

Список литературы:

1. Роберт, И. В. Современные информационные технологии в образовании: дидактические проблемы, перспективы использования. – М. : Школа-Пресс, 1994. – 205 с.
2. Гальскова, Н. Д., Гез, Н. И. Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика : учебное пособие. – М. : Академия, 2014. – 336 с.
3. Пассов, Е. И. Коммуникативное иноязычное образование: Концепция развития индивидуальности в диалоге культур : учебное пособие. – М. : ГИС, 1998. – 272 с.
4. Миролюбов, А. А., Миролюбова, И. А., Костарёв, А. Ф. и др. Методика обучения иностранным языкам в средней школе : учебник. – М. : Высшая школа, 1982. – 288 с.
5. Шатилов, С. Ф. Методика обучения немецкому языку в средней школе : учебное пособие. – М. : Просвещение, 1985. – 223 с.
6. Полат, Е. С. Современные педагогические и информационные технологии в системе образования : учебное пособие. – М. : Академия, 2008. – 368 с.
7. Сысоев, П. В. Современные технологии в обучении иностранному языку // Иностранные языки в школе. – 2008. – № 3. – С. 13-19.
8. Сысоев, П. В. Информационные и коммуникационные технологии в лингводидактике : монография. – М. : Экон-Информ, 2012. – 316 с.

9. Евстигнеев, М. Н. Лингводидактические основы формирования лексических навыков в иноязычной речевой деятельности: диссертация на соискание учёной степени доктора педагогических наук. – М., 1998. – 420 с.
10. Бим, И. Л. Теория и практика обучения иностранному языку в средней школе: проблемы и перспективы: учебное пособие. – М. : Просвещение, 1988. – 255 с.
11. Конышева, А. В. Современные методы обучения иностранному языку : учебное пособие. – М. : Каро, 2006. – 336 с.
12. Новикова, И. А. Использование социальных сетей в образовательном процессе // Педагогическое образование в России. – 2015. – № 10. – С. 78-82.
13. Шилова, О. Н. Цифровые технологии в обучении иностранным языкам: возможности и перспективы // Иностранные языки в школе. – 2020. – Т. 97. – № 4. – С. 4-12.
14. Кулешова, Л. В. Формирование лексических навыков на уроках английского языка: современные подходы // Научное обозрение. Педагогические науки. – 2021. – № 3. – С. 45-52.

**ДОШКОЛЬНОЕ И НАЧАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ:
ПРОБЛЕМЫ, ПЕРСПЕКТИВЫ, ИННОВАЦИИ РАЗВИТИЯ**
Материалы Всероссийской научно-практической конференции
(с международным участием)

15–16 мая 2026 года

Дизайн обложки *С.М. Десяткова*
Техническая редакция, вёрстка *С.М. Десяткова*

Сдано в печать 09.06.2026 г. Формат 60х84/8

Печать цифровая. Гарнитура Times NR

Тираж экз. Заказ № 10592_26. Авт.л. 26,4. Усл.печ.л. 33,6.

Редакционно-издательский отдел
Сургутского государственного педагогического университета
628417, г. Сургут, ул. 50 лет ВЛКСМ, 10/2

Отпечатано в РИО СурГПУ