МИНИСТЕРСТВО ПРОСВЕЩЕНИЯ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«ЮЖНО-УРАЛЬСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ГУМАНИТАРНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ»
(ФГБОУ ВО «ЮУрГГПУ»)

ОБРАЗОВАНИЕ БЕЗ ГРАНИЦ: ПРОБЛЕМЫ, РЕШЕНИЯ, ПЕРСПЕКТИВЫ

Материалы II Международной научно-практической конференции
посвященной Году дошкольного образования
г. Челябинск, 21–22 апреля 2026 года

Челябинск
2026

УДК 373.21(082)
ББК 74.10я431
О 23

Рецензент: Савченков А. В., д-р пед. наук, профессор

О 23 **Образование** без границ: проблемы, решения, перспективы: материалы II Международной научно-практической конференции, посвященной Году дошкольного образования (Челябинск, 21–22 апреля 2026 г.) / Под ред. Б. А. Артеменко, Е. Б. Быстрай, В. С. Васильевой, И. В. Колосовой, Н. В. Пац, И. А. Селиверстовой. — Челябинск : «Край Ра», 2026. — 428 с.

ISBN 978-5-6056628-2-2

В сборнике представлены материалы выступлений участников II Международной научно-практической конференции «Образование без границ: проблемы, решения, перспективы».

В статьях раскрываются проблемы поддержки разнообразия дошкольного детства, индивидуализации образовательного процесса в дошкольной образовательной организации, преемственности дошкольного и начального образования, особенности организации коррекционной работы и психолого-педагогического сопровождения обучающихся на разных возрастных этапах. Авторами статей являются научные и практические работники системы общего образования России, ближнего и дальнего зарубежья, а также студенты.

Публикуемые материалы могут быть полезны преподавателям, научным сотрудникам, руководителям и специалистам системы общего образования, студентам педагогических учебных заведений.

Все статьи проходят рецензирование (экспертную оценку). Точка зрения редакции не всегда совпадает с точкой зрения авторов. Статьи изданы в авторской редакции. Ответственность за соблюдение законов об интеллектуальной собственности несут авторы публикуемых материалов.

This collection of scientific papers presents materials of the reportsgiven by participants of the 2-nd International Scientific and Practical Conference «Education Without Borders: Problems, Solutions, and Prospects».

The articles address issues such as supporting the diversity of early childhood, individualizing the educational process within preschool institutions, ensuring continuity between preschool and primary education, and the specifics of organizing remedial work and psycho-pedagogical support for learners at various developmental stages. The authors are researchers and practitioners from the general education systems of Russia and other countries (both near and far abroad), as well as students.

The published materials may be useful to teachers, researchers, administrators and specialists in the general education system, and students at teacher training institutions.

All articles undergo peer review (expert assessment). The editorial team's point of view does not always coincide with that of the authors. The articles are published as submitted by the authors. The authors of the published materials bear responsibility for compliance with intellectual property laws.

УДК 373.21(082)
ББК 74.10я431

ISBN 978-5-6056628-2-2

© Авторы, 2026
© Оформление. ООО «Край Ра», 2026

Содержание

Абдрахимова А. Н.
Обучение чтению в начальной школе на уроках иностранного языка 12
Аванесова Ю. М.
Современный имидж руководителя дошкольной образовательной организации 14
Акунец Н. Н.
Музыкально-ритмическая деятельность как средство личностного развития младших школьников 16
Амирова И. Н., Репкова М. Г., Суетина М. В.
Воспитание экологической культуры дошкольников посредством различных видов деятельности 18
Анищенкова Д. С.
Организация совместных праздников дошкольной образовательной организации с родителями обучающихся в воспитании патриотизма у детей 20
Антипина Н. А.
Сенсорное развитие дошкольника с нарушением интеллекта в инклюзивной среде: от барьеров к возможностям 22
Арслангареева О. Ю.
Развитие рефлексивных навыков детей старшего дошкольного возраста средствами арт-терапии 24
Артеменко Б. А., Калашников Н. В., Жукова Е. А.
Сопровождение деятельности педагогов по экологическому образованию обучающихся 25
Аршинова А. Е.
Организация патриотических выставок в дошкольной образовательной организации 28
Асташова А. Н.
Приемы формирования рефлексивной деятельности у учащихся младшего школьного возраста на уроке математики 29
Афанасьева А. А.
Актуализация сайта дошкольной образовательной организации в контексте современных требований 32
Ачкасова П. К.
Преодоление нарушений письма у младших школьников с расстройством аутистического спектра 34
Бабкина Н. В.
Обеспечение преемственности реализации коррекционных курсов ФАОП для обучающихся с задержкой психического развития 36
Башлыкова Я. И.
Внедрение бренд-технологий в управление дошкольной образовательной организацией 38
Беляева С. О., Ольховик В. П.
Речевое развитие детей младшего дошкольного возраста посредством сказок и игр 41
Бехтерева Е. Н., Гамова С. В.
Современные подходы к историческому просвещению детей дошкольного возраста 43
Блессинг Б., Быстрай Е. Б., Скоробренко И. А.
Искусственный билингвизм в обучении дошкольников иностранному языку 46
Боронина В. Г.
Педагогическая деятельность с применением вахтанговской методики 48
Булаева Ю. Н.
Эффективные формы патриотического воспитания детей дошкольного возраста 49
Булыгина М. С.
Формирование компетенций педагогов дошкольной образовательной организации в области бережливых технологий 51
Буряк Е. А.
Роль игровых технологий на уроках английского языка 53
Бутенко Н. В.
К вопросу об этнокультурном феномене русской народной игрушки 54
Бых Н. С.
Технологии взаимодействия тьютора и родителей, воспитывающих школьника с нарушением интеллекта 56
Василенко М. Ю.
Преемственность между дошкольным и начальным образованием как фактор адаптации младших школьников 58
Васильева В. С., Комендо Е. М.
Сенсорная интеграция детей раннего возраста с расстройствами аутистического спектра в условиях игровой деятельности 61

Васильева М. М.
Арт-терапия как здоровьесберегающая технология в работе с эмоциональными нарушениями у школьников (на примере тревожности) 63
Ващенко Д. С.
Роль текстов в процессе воспитания семейных ценностей подростков на основе англо-французской семейной прозы XIX века....65
Вилкова А. А.
Теоретические основы формирования детско-родительских сообществ в процессе брендирования группы 67
Воробьева Т. А.
Взаимодействие педагога-психолога с семьей по превенции травли в коллективе младших школьников 69
Воронина А. С.
Особенности и методика формирования учебной мотивации у обучающихся начальной школы....71
Воронова Ю. В.
Влияние стиля семейного воспитания на формирование самооценки младшего школьника 72
Востротина Н. А.
Музыкальный дискурс как средство формирования культуры на уроках иностранного языка....74
Всехвальных Е. Ю.
Организация дополнительных образовательных услуг в дошкольном образовательном учреждении 76
Вшивкова М. Б.
Патриотическое воспитание детей с ограниченными возможностями здоровья: от идеи к доступным практикам 78
Выголова И. А.
Методическое сопровождение патриотического воспитания детей старшего дошкольного возраста....80
Гаврикова М. Е.
От принципов к практике: приемы организации трудовой деятельности как условие формирования основ социальной ответственности у дошкольников 82
Гаврилова В. В.
Роль внеурочной деятельности в нравственном воспитании детей младшего школьного возраста....85
Гадицкая П. А.
Исследование мыслительных процессов у детей младшего школьного возраста с задержкой психического развития....87
Гайфуллина Ю. Р.
Исследование мышления у подростков с нарушением интеллекта в общеобразовательной организации 89
Галина Д. М.
Методы и приемы патриотического воспитания дошкольников....91
Галкина Л. Н., Носачева С. Б., Скрипникова О. Т.
Формирование основ финансовой грамотности у детей дошкольного возраста в процессе трудовой деятельности....94
Галянт И. Г.
Формирование гражданственности у детей старшего дошкольного возраста средствами народного музыкального творчества....96
Герасимович Е. Н.
Взаимодействие учреждения образования и семьи в вопросах воспитания детей младшего школьного возраста 98
Гердт О. И.
Современные подходы к организации нравственно-патриотического воспитания детей дошкольного возраста 101
Гильфанова Э. А.
Разработка и реализация проекта по формированию сенсорных эталонов формы и цвета у детей среднего дошкольного возраста....102
Гольцева Ю. В.
Работа с запросами родителей в психологическом консультировании по вопросам обучения, воспитания и развития детей 104
Гончар Е. И., Олиферчик Е. И.
Развитие связной речи детей 5–7 лет посредством использования проблемного обучения 106
Грузинская Е. А.
Теоретическое обоснование формирования коммуникативных компетенций у детей старшего дошкольного возраста средствами волонтерской деятельности....107
Гутковская Н. Ю.
Формирование представлений о великой отечественной войне у современных дошкольников 109

Гуторова В. В.
Программа внеурочной деятельности «орлята россии» в адаптации младших школьников.....110
Демина А. А.
Повышение компетентности педагогов в вопросах взаимодействия с родителями воспитанников.....112
Джум М. В.
Формирование умений диалогической речи подростков.....114
Дильдина Н. А.
Взаимодействие детского сада и семьи ребенка с миграционной историей: социокультурный аспект.....117
Доронина В. В.
Психологическая помощь семье младшего школьника с физиологическими нарушениями, выявленными методом прикладной кинезиологии.....118
Драбович И. В.
Влияние стиля семейного воспитания на развитие личности младших школьников.....120
Дыхнова А. А.
Личный букварь как средство формирования нравственно-патриотических качеств у детей дошкольного возраста.....121
Евтушенко И. Н.
Развитие эмоционального интеллекта у детей дошкольного возраста через социальные практики.....123
Едакова И. Б., Пашина А. В.
Реализация проекта «скорая экспертная помощь» в муниципальной системе дошкольного образования: опыт, инструменты, первые результаты.....125
Емельянова М. С.
Исследование проблемы управления самообразованием педагогов в дошкольной образовательной организации.....127
Ермолина Т. А.
Разработка методических рекомендаций по организации групп кратковременного пребывания в ДОО.....129
Жвакина Т. А.
Формирование профессиональной культуры педагогов дошкольной образовательной организации: теоретические аспекты.....131
Жукова М. В., Лямагина А. Н.
Семейные ценности в системе ценностных ориентаций современной студенческой молодежи.....133
Забродина И. В., Махмутова Л. Г.
Определение технологий патриотического воспитания младших школьников средствами математики.....134
Заикина П. П.
Внедрение технологий тайм-менеджмента в деятельность педагогов дошкольного образования.....136
Зарубина К. Р.
Психолого-педагогическое сопровождение гендерной идентичности детей старшего дошкольного возраста.....138
Земскова Е. А.
Формирование межкультурной компетенции на основе активных методов обучения китайскому языку.....141
Зубкова Т. Е.
Дидактическая игра и народная игрушка как средства сенсорного развития детей младшего дошкольного возраста.....143
Иванова И. Ю.
Формирование культуры межличностных отношений у детей старшего дошкольного возраста как условие успешной социализации.....145
Иванова Ю. А.
Формирование лексической компетенции обучающихся основной школы.....147
Ивлева А. Н.
Развитие художественного творчества в старшем дошкольном возрасте.....149
Ивлева С. Ю.
Психолого-педагогические особенности развития старших дошкольников на этапе подготовки к школьному обучению.....151
Игнатикова Е. В., Орехова И. Л.
Использование эвристического метода обучения детей дошкольного возраста математике в условиях организации дополнительного образования.....153
Игольникова Е. А.
Развитие эмпатии как средство профилактики травли в начальной школе.....155
Ихсанова С. Н., Семенова Н. В.
Формирование социальных компетенций дошкольников посредством организации трудовой деятельности.....156

Казанцева А. С.
Особенности организации занятий физической культурой в группе детей с расстройствами аутистического спектра 158
Калинина Е. Ф.
Теоретическое обоснование проблемы развития когнитивных функций у детей старшего дошкольного возраста в процессе цифровой и аналоговой дидактической игры 160
Камалова А. Ш.
Исследование памяти у детей младшего школьного возраста с задержкой психического развития 162
Карпова В. В.
Роль неологизмов в процессе расширения лингвистического кругозора обучающегося 164
Квитовская Е. Д.
Преодоление нарушений звукопроизношения у детей старшего дошкольного возраста со стертой дизартрией 166
Кешина Е. С.
Роль цифровых механизмов в процессе обучения говорению 167
Кирсанова И. А.
Семья и школа как единая система: исследование доверия младших школьников к окружающему миру 169
Князева А. А.
Психолого-педагогическое сопровождение обучающихся с тяжелыми и множественными нарушениями в условиях цифровой трансформации 171
Ковалева А. А.
Психолого-педагогическое сопровождение родителей детей старшего дошкольного возраста в условиях цифровизации: методологический аспект 172
Ковалевская А. А.
Модернизация цифровой среды в учреждении дошкольного образования средствами искусственного интеллекта 174
Козлова И. Г., Махмутова Л. Г.
Преемственность в формировании финансовой грамотности детей дошкольного и младшего школьного возраста 176
Колосова И. В.
Патриотическое воспитание детей дошкольного возраста: нормативно-правовые аспекты 178
Комашко Д. Д.
Социальная реабилитация лиц с ограниченными возможностями здоровья в условиях формирования навыков самостоятельной жизни 179
Конев В. А.
Обеспечение непрерывности экологического образования детей дошкольного возраста в условиях сетевого партнерства 181
Коновалова Ю. А.
Изучение речевого развития у детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития 183
Короткова О. А.
Управление процессом освоения образовательных дисциплин с помощью информационных технологий 185
Корчажникова А. С.
Теоретические и практические аспекты ознакомления детей старшего дошкольного возраста с культурой народов крайнего севера 186
Котубаева А. С.
Литературный обзор проблемы взаимодействия руководителя и педагогического коллектива ДОО 188
Криволапова Л. И.
Формирование методической компетентности педагогов ДОУ: взгляды исследователей 190
Крук Б. А., Ахраменко П. Е.
Формирование творческих способностей учащихся первой ступени общего среднего образования в период обучения грамоте 192
Кудрявцева У. В.
Влияние коммуникативных взаимодействий на развитие дошкольников 194
Кузнецов В. М.
Знакомство детей-дошкольников и учащихся начальной школы с историей и культурой оренбургского казачества 195
Кузьмина И. И.
Организация профессиональных проб в формате квест-игры для обучающихся с тяжелыми множественными нарушениями развития (из опыта городского конкурса «лучший по профессии») 198

Курбанова С. А., Чернова В. А.
Эстетическое воспитание младших школьников 199
Кучербаева И. М.
Адаптация дидактических игр для развития количественных представлений у старших дошкольников с нарушением зрения в контексте современных педагогических технологий 201
Кушнирук Л. И., Сыч Е. А.
Энергосбережение и ресурсопотребление в учреждении дошкольного образования: повышаем компетенции участников образовательного процесса 202
Ламехов Ю. Г., Ламехова Е. А.
Пропедевтика формирования общебиологических понятий в учебном предмете «Окружающий мир» начальной школы 204
Левченко В. А.
Использование искусственного интеллекта при создании социальных историй для формирования поведенческих навыков у детей с тяжелыми множественными нарушениями развития 206
Леготина А. А.
Особенности связной речи у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи 208
Лобова Е. С., Сафронова О. В.
Проблема формирования учебного поведения у детей с тяжелыми нарушениями речи и задержкой психического развития: ресурсы и ограничения логопеда-дефектолога 210
Лукина М. В.
Формирование лексических навыков обучающихся начальной школы 211
Лунгу Н. Е.
Проблема воспитания нравственности в дошкольном возрасте 213
Лысова В. С.
Применение интерактивных методов при формировании лексических навыков китайского языка у детей дошкольного возраста 215
Льопиз Герра К., Урданивия Руис Д.
Образование без границ: 60 лет университетского сотрудничества между Россией и Кубой 218
Малышева С. Б.
Взаимодействие «школа — вуз» при формировании профессиональных компетенций у студентов — будущих олигофренопедагогов 221
Мамылина Н. В., Баркова В. В., Сарайкин Д. А., Павлова В. И., Белоусова Н. А.
Когнитивные технологии как способы актуализации личностного смысла знания в условиях цифровизации образования 223
Манина О. Е.
Взаимодействие с семьей по развитию эмоционально-нравственной отзывчивости детей дошкольного возраста в музыкальной деятельности 226
Мартинес Мондехар Э., Фуэнтес Гари Э., дель Бусто Поу И.
Роль директора в управлении институциональным образовательным проектом 227
Медведева Н. С.
Интерактивные формы взаимодействия педагогов и родителей как условие реализации программы дополнительного образования 230
Мельникова М. С.
Основные направления модернизации профессиональной подготовки будущего воспитателя в условиях современного дошкольного образования 232
Меньщикова О. В.
Реализация принципов системно-организованного подхода в патриотическом воспитании детей дошкольного возраста 234
Меркурьева А. И.
Влияние самооценки на социальный статус младшего школьника в группе сверстников 235
Минченко В. В.
Профессиональная адаптация молодого педагога: теоретико-методологический анализ 237
Мирзоева О. В.
Актуальность межведомственного взаимодействия в процессе сопровождения семьи, воспитывающей ребенка раннего возраста с предпосылками недоразвития речи 239
Михайлова К. Е.
Специфика формирования поведенческих паттернов у младших школьников 241
Морозова О. В.
Развитие зрительной памяти детей старшего дошкольного возраста с нарушениями опорно-двигательного аппарата посредством дидактической игры 243

Мотузко А. И.
Игровое взаимодействие как основа формирования коммуникативной компетентности дошкольников 244
Мухамедьянова С. В.
Проектирование развивающей среды на основе учета региональных особенностей 246
Назарова Ю. А.
Особенности использования коррекционно-развивающих здоровьесберегающих технологий в образовательном процессе основной школы.....248
Наст О. А.
Профилактика носовых кровотечений у детей.....250
Неровня О. А., Леганькова О. В.
Анализ представлений детей старшего дошкольного возраста о Великой Отечественной войне 251
Нестерова Р. А.
Использование проектной деятельности в патриотическом воспитании детей старшего дошкольного возраста 253
Нидзий Л. В.
Особенности профессиональных предпочтений у подростков с нарушением интеллекта.....255
Никонова С. Б.
Использование информационно-коммуникационных технологий в методической работе дошкольной образовательной организации.....257
Никульшина А. А.
Психолого-педагогическое сопровождение семьи как фактор успешной социализации младшего школьника с миграционной историей.....259
Одинцова Г. С.
Современные подходы к патриотическому воспитанию детей дошкольного возраста 260
Орлова А. К.
Просвещение родителей воспитанников: от теории к практике.....262
Орлова Г. В.
Трансформация профессиональной Я-концепции учителя начальных классов в гибридной образовательной среде.....263
Павлова В. И., Камскова Ю. Г., Сарайкин Д. А.
Обеспечение качественного дистанционного обучения в педагогическом вузе 265
Пайвина К. К.
Роль разноуровневого обучения в формировании умений диалогической речи 268
Панова А. И.
Преодоление нарушений письма у детей младшего школьного возраста с общим недоразвитием речи (III уровень).....270
Пантелеев Д. М.
Влияние онлайн-коммуникаций в общении с родителями на психоэмоциональное состояние педагога.....272
Пац Н. В., Ахрем М. Д.
Анализ методов профилактики нарушения зрения у детей, применяемых родителями дошкольников областного центра Беларуси.....274
Пац Н. В., Лапыш Д. Е.
Особенности организации работы с детьми в дошкольных группах при внедрении инклюзивного образования в областном центре Беларуси.....276
Пац Н. В., Пелля А. Д.
Анализ эффективности современных реабилитационных методик, применяемых в школе-интернате для детей с нарушением зрения в Гродно 278
Пац Н. В.
Динамика возбудимости клеток коры головного мозга и некоторых физиометрических показателей после внедрения нового игрового метода «миниволея» в дошкольных группах и у младших школьников 281
Пашкова А. Д.
Формирование устойчивой позитивной мотивации у обучающихся с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) на коррекционных занятиях.....283
Пашнина Д. Е.
Роль визуализации в процессе обучения иностранному языку в начальной школе.....285
Пермякова А. Е.
Психолого-педагогическое сопровождение младших школьников с задержкой психического развития в образовательной организации 287

Пермякова Н. Е.
Преемственность в содержании экологического образования на дошкольно-школьном уровне: проблемы и перспективы реализации 289
Петрова А. В.
Формирование предпосылок экологического сознания детей дошкольного возраста через ознакомление с экологической тропой детского сада 291
Пикулева Л. К., Каргина А. А.
Психолого-педагогическая коррекции учебной мотивации студентов СПО 293
Полушкина В. А.
Структура эмоционального интеллекта в младшем школьном возрасте 295
Портал Камельон А., Фуэнтес Гари Э., Мартинес Клементе Э.
Стимулирование внимания у школьников с задержкой интеллектуального развития 296
Поцелюк Н. С.
Психолого-педагогическое сопровождение развития интеллектуальных способностей детей старшего дошкольного возраста средствами проектной деятельности 298
Пушкаренко М. В.
Применение элементов нейролингвистического программирования в процессе обучения иностранному языку 300
Пылина Е. А.
Профориентация в начальной школе как средство формирования гибких навыков младших школьников 302
Рахимова М. Л.
Опыт реализации родительского просвещения по формированию безопасного поведения у старших дошкольников в ДОО и семье 304
Рахматуллина Л. Р.
Кейс-технология как средство сенсорного развития старших дошкольников в контексте идей А. В. Запорожца 306
Рахматуллина Ю. А.
Организация проектно-исследовательской деятельности детей старшего дошкольного возраста в процессе изучения природы Южного Урала 309
Резникова Е. В., Салаватулина Л. Р.
Технологии тьюторского сопровождения детей с ограниченными возможностями здоровья 311
Резниченко М. А.
Особенности коммуникативно-речевого развития детей старшего дошкольного возраста 313
Риверо Перес Э. Л., Рамос Негрин М.
Развитие творческих способностей у учащихся начальной школы 315
Ромадина И. А.
Современные тенденции в развитии детей раннего возраста 318
Романова А. И.
К вопросу о формировании кибербезопасного поведения в младшем школьном возрасте 320
Савицкая А. С.
Онбординг как современный механизм управления адаптационными процессами молодых педагогов в системе дошкольного образования 322
Садкова Э. Н.
Сюжетно-ролевые игры как средство нравственно-патриотического воспитания детей дошкольного возраста 323
Саломонова Т. Д.
Психолого-педагогическое сопровождение формирования связной речи у младших школьников с нарушением интеллекта во внеурочной деятельности 325
Сафина А. Г.
Технологии развития критического мышления у детей младшего школьного возраста 327
Свиридова А. В., Подобрий А. В.
Скрайбинг в контексте актуальных технологий развития речи дошкольников 328
Семенова М. Л.
Проектные технологии как средство вовлечения педагогов ДОО в инновационную деятельность 330
Семеняк О. А.
Теоретическое обоснование концепции патриотического воспитания детей дошкольного возраста 332
Серикова Л. В.
Использование инновационных интерактивных форм в работе с педагогами дошкольной образовательной организации 334

Сидорина М. О.
Особенности формирования личного бренда руководителя дошкольной образовательной организации.....336
Сидорова О. О.
Роль медиатекстов в развитии умений навыков чтения в школе 338
Синдеева О. С.
Актуальные вопросы методического обеспечения реализации приоритетного направления в дошкольной образовательной организации 340
Скрипко О. А.
Развитие дискурсивной компетенции обучающихся на уроках иностранного языка.....342
Скробко П. К.
Организация школы «Родительское просвещение» в ОАО «Гродненский научно-исследовательский и проектный институт азотной промышленности и продуктов органического синтеза» 344
Смертина С. М.
Дидактические игры как средство патриотического воспитания детей старшего дошкольного возраста 346
Смирнова А. А.
К вопосу об использовании инновационных форм методической работы с педагогами дошкольной образовательной организации.....349
Солопенко А. В.
Интервью в детском саду: теория и практика педагогического сопровождения 351
Сосновская Э. С.
Формирование экологических знаний у детей старшего дошкольного возраста: региональный аспект 353
Столярова Е. В.
Современные подходы к выявлению уровня творческого потенциала педагога дошкольной образовательной организации.....355
Стреха Г. Н.
Особенности развития творческих способностей у учащихся 1-го класса общеобразовательной школы.....357
Сыромятникова Е. В.
Роль лексической компетенции в языковом образовании.....359
Терещенко М. Н.
Методы и приемы развития эмоционального интеллекта детей старшего дошкольного возраста 360
Тихомирова О. Н.
Проект шефского движения в направлении «Дети — детям», «Вместе весело шагать…».....363
Токарь В. А.
Проблемы адаптации ребенка 4-х лет с нарушением интеллекта в детском саду: пути решения.....364
Толоконникова О. В., Замашкина А. А.
Взаимодействие педагогов и родителей детей дошкольного возраста с расстройствами аутистического спектра.....366
Томина И. А.
Исследовательские квесты как средство формирования коммуникативных способностей детей старшего дошкольного возраста 368
Торпой И. Л.
Событийный подход к процессу формирования социального опыта в дошкольном возрасте 370
Тюмасева З. И.
Аксиомы оздоровления детей дошкольного возраста с ограниченными возможностями здоровья 372
Уланова К. Р.
Технология создания мультфильма как средство ранней профориентации 374
Фатакова О. В.
Взаимодействие педагога с родителями по формированию социальной активности в рамках программы «Орлята России».....375
Фомина А. С.
Реализация организационно-педагогических условий создания предметной среды по приоритетному направлению ДОО.....377
Фуэнтес Гари Э., Мартинес Мондехар Э., Клементе Понсе И.
Подготовка специалистов начального образования по охране окружающей среды.....379
Хаирова Д. Р.
Изучение произвольного внимания у младших школьников с задержкой психического развития.....381
Хакимова З. Р.
Приобщение детей старшего дошкольного возраста к культурным традициям народов Южного Урала 382

Хилькевич В. С.
Основные направления преемственности экологического образования во ФГОС дошкольного и начального общего образования 384
Хисаметдинова Р. В.
Подходы к оцениванию методического сопровождения педагогов дошкольных образовательных организаций 386
Хохулина Е. В.
Современные подходы к организации взаимодействия дошкольной образовательной организации и семьи 388
Хужина Ю. Д.
Народное декоративно-прикладное искусство как источник познания социального мира в дошкольном возрасте 390
Челпанова М. Н.
Развитие положительной мотивации педагогов ДОУ к повышению уровня профессиональной компетентности 392
Черная А. А.
Организация работы с родителями по художественно-эстетическому развитию дошкольников (из опыта работы) 394
Чумачева А. А.
Формирование умений монологической речи обучающихся 396
Шайдулина Я. В.
Двигательная активность как условие развития познавательных процессов у детей старшего дошкольного возраста 398
Шаймухаметова Л. У.
Особенности нарушений письма у младших школьников с дисграфией 402
Шарафутдинова К. Р.
Эмоциональное предвосхищение как механизм регуляции поведения в дошкольном возрасте (по работам А. В. Запорожца) 404
Швалева Т. Г.
К вопросу об актуальности профилактики школьной травли у детей младшего школьного возраста 406
Шеффер А. Н.
Организация проектной деятельности педагогов в ДОО на основе подходов Agile 408
Шиганова Г. А.
Формирование основ читательской компетенции у детей младшего школьного возраста 410
Шумакова Н. В.
Коррекция агрессивности у детей старшего дошкольного возраста средствами арт-терапии 412
Щелокова А. А.
Особенности организации развивающей предметно-пространственной среды для детей с расстройствами аутистического спектра 414
Щербак С. Г., Сапельникова О. К.
Условия моторного развития детей раннего возраста с отклонениями речевого развития 416
Эрнандес Альварес А. Ф., Портал Камеллон А., Энрикес Рош М. М.
Гендерное равенство посредством художественного образования в начальной школе 418
Юсупова И. М., Волчегорская Е. Ю.
Семья и эмоции: фундамент личности ребенка 420
Яковлева В. С.
Обогащение детских представлений у детей старшего дошкольного возраста о национальных культурах 422
Ялаева И. В.
Патриотическое воспитание старших дошкольников и младших школьников в условиях реализации проекта «Разговоры о важном» в детском саду 424
Яцкевич Н. С.
Формирование коммуникативных навыков у младших школьников в процессе организации совместной деятельности 426

Абдрахимова А. Н.
Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет,
г. Челябинск, Россия
e-mail: annaabdrakhimova25@mail.ru

Научный руководитель:
Скоробренко И. А., к. п. н.

ОБУЧЕНИЕ ЧТЕНИЮ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ НА УРОКАХ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

Аннотация. Данная работа посвящена обучению чтению как виду речевой деятельности в начальной школе на уроках иностранного языка. Обосновывается значимость раннего изучения английского языка и его роль в формировании коммуникативной компетенции. Раскрываются виды чтения и этапы работы с текстом. Особое внимание уделяется предтекстовому, текстовому и послетекстовому этапам. Приводятся примеры упражнений, направленных на формирование навыков чтения у обучающихся 1–4 классов.

Ключевые слова: чтение, английский язык, вид речевой деятельности, коммуникативная компетенция.

Abdrahimova A. N.
South Ural State Humanitarian and Pedagogical University,
Chelyabinsk, Russia
e-mail: annaabdrakhimova25@mail.ru

Supervisor:
Skorobrenko I. A., Candidate of Pedagogical Sciences

TEACHING READING IN ELEMENTARY SCHOOL IN FOREIGN LANGUAGE LESSONS

Annotation. This work is devoted to teaching reading as a type of speech activity in elementary school in foreign language lessons. The author substantiates the importance of early English language learning and its role in the formation of communicative competence. The types of reading and the stages of working with the text are revealed. Special attention is paid to the pre-text, text and post-text stages. Examples of exercises aimed at developing reading skills in students in grades 1–4 are given.

Keywords: reading, English, type of speech activity, communicative competence.

В условиях глобализации современного мира роль иностранных языков в жизни человека стремительно возрастает. Они становятся не просто средством получения информации, но и важнейшим инструментом межличностного общения. Владение иностранным языком, в частности английским, открывает возможности для получения доступа к мировым знаниям, способствует взаимопониманию между людьми разных стран и формирует основу для успешного взаимодействия в международной среде.

На сегодняшний день английский язык занимает особое место среди других иностранных языков. Являясь языком международного общения, он используется в науке, политике, образовании, бизнесе, культуре и повседневном общении.

Особую актуальность приобретает обучение иностранному языку в начальной школе, поскольку именно в младшем школьном возрасте закладываются основы языковой компетенции, формируется интерес к изучению языков и развиваются коммуникативные навыки. Раннее погружение в языковую среду способствует более естественному усвоению материала, развитию памяти, мышления и речевых способностей обучающихся.

В. А. Белякова отмечает, что согласно требованиям реализации ФГОС НОО, основной целью обучения иностранному языку в школе является формирование коммуникативной компетенции, которая, в свою очередь, предполагает овладение четырьмя видами речевой деятельности [1]. Среди видов речевой деятельности в методике обучения традиционно выделяют четыре основных: говорение, слушание, чтение и письмо. В данной статье мы акцентируем наше внимание на одном виде речевой деятельности — чтении — как ключевом аспекте коммуникативной и когнитивной деятельности обучающихся 1–4 классов. Чтение является важнейшим инструментом усвоения иностранного языка в начальной школе, поскольку через текст обучающиеся знакомятся с лексикой, грамматическими структурами и культурными особенностями языка.

Как и любая другая деятельность, чтение всегда имеет определенную цель — извлечение информации из письменного текста. Под информацией в данном случае понимается его содержание. Восприятие текста

направлено на получение уже готовой информации, поэтому чтение и относят к рецептивным видам речевой деятельности [2].

Обобщая изложенное выше, З. И. Клычникова предлагает более точное и содержательное определение понятия чтение — «процесс восприятия и смысловой обработки информации, графически закодированной по системе того или иного языка» [3, с. 5].

Чтение как вид речевой деятельности формируется на основе аутентичных текстов различных жанров, имеющих коммуникативный и личностно-ориентированный аспект [4]. При этом эффективность работы с текстом во многом зависит от того, насколько четко учитель определяет цель его использования в учебном процессе. Как верно отмечает Н. В. Иосилевич, «текст может быть использован для:

— ознакомления с общим содержанием текста (ознакомительное чтение);
— выборочного ознакомления с определенными положениями текста (просмотровое чтение);
— подробного изучения содержания прочитанного материала (изучающее чтение)» [5, с. 18].

Однако, определение цели чтения является лишь начальным этапом организации работы с текстом. В методике обучения иностранным языкам принято традиционно выделять три взаимосвязанных этапа: предтекстовый, текстовый и послетекстовый. Предтекстовый этап подготавливает обучающихся к восприятию текста. Данный этап предполагает активизацию у обучающихся фоновых знаний, снятие лексико-грамматических трудностей, развитие умения прогнозирования и формирование мотивации к чтению. Учитель может использовать различные приемы, помогающие обучающимся 1–4-х классов предположить содержание текста и настроиться на работу с ним. Для начальной школы подойдут следующие приемы: мозговой штурм (Lookatthetitle: «Mypetdog». What is the story about?), работа с ключевыми словами (Look at the words: dog, name, small, play, friend. Make a short story or sentences using these words), вопросы к тексту (Look at the pictures. Write 2–3 questions). Данный этап создает основу для дальнейшего успешного понимания текста.

Текстовый этап направленна понимание текста и формирование его интерпретации у обучающихся. Здесь важно организовать работу таким образом, чтобы чтение было осмысленным. При первом прочтении учитель предлагает обучающимся задание на общее понимание текста («Read and choose the correcttitle» или «Is the story about a cat or a dog?»). При повторном чтении задания усложняются и направляются на извлечение конкретной информации (Read and answer the questions, True or False, Find the sentence in the text). Например, задание формата «True or False» можно представить так: Read and choose True or False:

1. The dog lives in a school.
2. The dog has a name.
3. The dog can fly.
4. The dog is small.

Особенно полезны для младших школьников будут задания, включающие элементы игры. Например: Put the pictures in the correct order или Find and circle the words in the text. Такой подход помогает удерживать внимание обучающихся и развивает навыки поискового и изучающего чтения.

Послетекстовый этап направлен на закрепление полученной информации. На данном этапе обучающиеся 1–4 классов переходят от понимания текста к его интерпретации и творческому осмыслению. Примерами заданий в данном случае могут выступить пересказ: Retell the story using the pictures, задание на выражение собственного мнения: Did you like the story? Why?, а также на творческую деятельность: Draw your favourite character and describe it. Кроме того, эффективны задания на продолжение истории: What happens next? Такие упражнения способствуют развитию устной речи и формируют у обучающихся умение использовать язык как средство общения.

Таким образом, обучение чтению в начальной школе на уроках иностранного языка способствует формированию коммуникативной компетенции обучающихся 1–4 классов. Чтение выступает не только средством получения информации, но и эффективным инструментом освоения лексики, грамматических структур и культурных особенностей языка. Эффективность формирования навыков чтения во многом зависит от целенаправленной организации работы с текстом, включающей предтекстовый, текстовый и послетекстовый этапы. Последовательное использование данных этапов, а также разнообразных методических приемов и упражнений способствует развитию у обучающихся умений осмысленного чтения, понимания и интерпретации текста, а также формирует способность использовать полученную информацию в речевой практике.

Литература:

1. *Белякова, В. А.* Методика обучения чтению на уроках английского языка на ступени начального общего образования / В. А. Белякова, Н. Г. Костина. — Текст: непосредственный // Психология и педагогика XXI века: актуальные вопросы, достижения и инновации : сб. ст. III Всерос. студ. науч.-практ. конф. с междунар. участием (Орехово-Зуево, 19 мая 2022 г.). — Орехово-Зуево : Государственный гуманитарно-технологический университет, 2022. — С. 66–70.

2. *Фоломкина, С. К.* Обучение чтению на иностранном языке в неязыковом вузе: учебное пособие для вузов / С. К. Фоломкина. — Москва : Высшая школа, 1987. — 207 с. — Текст: непосредственный.

3. *Клычникова, З. И.* Психологические особенности обучения чтению на иностранном языке: пособие для учителя / З. И. Клычникова. — Москва : Просвещение, 1983. — 207 с. — Текст: непосредственный.

4. *Бароненко, Е. А.* Использование технологии CLIL для формирования умений чтения иноязычных текстов у магистрантов неязыковых специальностей / Е. А. Бароненко, Е. Б. Быстрай, Ю. А. Райсвих, И. А. Скоробренко. — Текст: непосредственный // Профессиональное образование в России и за рубежом. — 2023. — №4 (52). — С. 192–196.

5. *Иосилевич, Н. В.* Педагогическая риторика : учеб. пособие / Н. В. Иосилевич. — Владимир : Изд-во ВлГУ, 2013. — 112 с. — Текст: непосредственный.

Аванесова Ю. М.
Еманжелинский детский сад «Солнышко»
с. Еманжелинка, Россия
e-mail: avanesovayula@mail.ru

Научный руководитель:
Колосова И. В. к. п. н., доцент

СОВРЕМЕННЫЙ ИМИДЖ РУКОВОДИТЕЛЯ ДОШКОЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ

Аннотация. Статья посвящена анализу современного имиджа руководителя дошкольной образовательной организации как ключевого фактора успешного управления и развития учреждения. Рассматриваются понятие имиджа, его структура, психологические и социальные аспекты формирования образа руководителя в условиях социально-экономических изменений.

Ключевые слова: имидж руководителя, дошкольная образовательная организация, профессиональный образ, социальный портрет.

Avanesova Y. M.
Emanzhelinsky Kindergarten «Solnyshko»
Emanzhelinka, Russia
e-mail: avanesovayula@mail.ru

Supervisor:
Kolosova I. V. Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor

THE MODERN IMAGE OF A DIRECTOR OF A PRESCHOOL EDUCATIONAL ORGANIZATION

Annotation. This article analyzes the modern image of a preschool educational institution's leader as a key factor in the institution's successful management and development. It examines the concept of image, its structure, and the psychological and social aspects of shaping a leader's image in the context of socioeconomic change.

Keywords: leader's image, preschool educational organization, professional image, social portrait.

Современная социально-экономическая ситуация в России и запрос современного общества требуют изменений во всех сферах общества и в первую очередь в системе дошкольного образования. Становятся актуальными проблемы целенаправленного формирования имиджа дошкольной образовательной организации (ДОО), имиджа ее руководителя, педагогов, что обеспечивает высокую конкурентоспособность. Имидж руководителя ДОО играет ключевую роль в успешной реализации образовательной программы, обеспечении эффективного взаимодействия с родителями воспитанников, педагогическим коллективом и обществом в целом.

Данное обстоятельство подтверждается рядом факторов: руководитель ДОО является лицом организации, формирующим доверие родителей и педагогов; его профессионализм, компетентность и личностные качества оказывают непосредственное влияние на восприятие качества предоставляемых образовательных услуг; эффективный руководитель создает условия для профессионального роста сотрудников, мотивирует команду, формирует корпоративную культуру, способствующую достижению целей организации; положительный имидж руководителя способствует привлечению внимания общественности, повышению престижа организации, поддерживая интерес родителей к выбору конкретного детского сада.

Проблема формирования имиджа педагога и руководителя отражается в ряде педагогических исследований (М. С. Бережная, А. О. Воронкова, Е. В. Емельянова, М. Н. Котлярова, В. А. Кан-Калик, Н. А. Морева, В. М. Шепель, С. Д. Якушева и др.), посвященных рассмотрению структуры, факторов, влияющих на формирование имиджа, и значимость положительного образа для эффективности педагогического процесса.

Психологические аспекты формирования имиджа педагога и руководителя образовательной организации рассмотрены в исследованиях В. В. Белобрагина, Н. С. Вятлевой, Е. В. Гришуниной, П. С. Гуревича, Н. А. Раковой, Ю. Н. Суриковой и др. Имидж руководителя также определяется его способностью к взаимодействию с внешними партнерами и родителями.

В условиях современного общества, где информация распространяется с высокой скоростью, важно, чтобы руководитель умел представлять свою организацию в позитивном свете, участвовать в различных общественных инициативах и поддерживать активное взаимодействие с родителями воспитанников.

Современный руководитель ДОО также должен обладать навыками антикризисного управления: в условиях нестабильности и быстрых изменений в законодательстве, финансовой и социальной сферах, руководитель обязан оперативно реагировать на возникающие вызовы, разрабатывать стратегии адаптации и обеспечивать устойчивость организации. Например, в условиях пандемии COVID-19 многие руководители успешно внедрили дистанционные формы взаимодействия с родителями и детьми, сохраняя при этом качество образовательного процесса [1].

Исследование проблемы формирования имиджа руководителя ДОО требует обращения к базовому понятию: «имидж». Обратимся к различным источникам.

Понятие «имидж» происходит от латинского «imago», связанного с латинским словом «imitari», что означает «имитировать». Исконно русское слово, которое несет тот же смысл, что и имидж, образ — существовало всегда. В толковом словаре русского языка В. И. Даля, понятие «образ» определяется как представление о человеке, создаваемое им самим для окружающих [2].

В толковом словаре С. И. Ожегова понятие «имидж» определяется как «внешний образ, создаваемый субъектом для формирования определенного впечатления, мнения или отношения у окружающих». Понятие «имидж руководителя» включает в себя «эмоционально окрашенный стереотип восприятия образа педагога в сознании воспитанников, коллег, социального окружения и массового сознания» [3].

Еще одним термином, нуждающимся в уточнении при изменении подходов к формированию позитивного имиджа руководителя, является «репутация руководителя». В. И. Колосова, Т. Ю. Вавилычева с позиции правозащитной деятельности оперируют таким определением деловой репутации, как «нематериальное благо, которое представляет собой положительную общественную оценку деловых и профессиональных качеств, деятельности руководителя» [4].

Под «имиджем руководителя» понимается интегральная, индивидуальная характеристика его управленческих, профессиональных и личностных качеств, которые в виде целостного образа отображаются у членов коллектива и иных лиц, находящихся с ним во взаимодействии.

В России, на наш взгляд, существует уникальная система дошкольного образования — не только по масштабам и количественному охвату, но и по уровню образовательно-воспитательной работы. Для того чтобы эта система была действенной, необходимо глубоко, со знанием дела осуществлять руководство и контроль ДОО.

Каким должен быть современный руководитель ДОО, какие качества характеризуют его? В психолого-педагогической литературе встречаются различные точки зрения. А. М. Омаров определяет наиболее значимые характеристики:

- широта образования и общая культура, глубокое знание предмета руководства, постоянное самообразование и самовоспитание;
- деловитость, означающая строгое планирование личного труда, выбор основного звена, действенность и результативность работы;
- самоконтроль, предполагающий постоянный учет и проверку достигнутого в процессе труда, на промежуточных его этапах, по окончании работы;
- критика и самокритика как важнейшие методы работы каждого руководителя [5].

Разделяя точку зрения А. М. Омарова, считаем, что современный руководитель ДОО обязан быть самокритичным, принципиальным, требовательным к своим действиям и поступкам, открыто обнажать как недостатки и промахи в работе подчиненных, так и собственные упущения и ошибки [5].

Таким образом, успешность функционирования современной ДОО, в значительной степени, определяется имиджем ее руководителя, который должен сочетать в себе высокие профессиональные качества, лидерские способности и умение создавать положительный имидж своей организации. Его деятельность охватывает широкий спектр обязанностей, от управления персоналом и обеспечения качественного образовательного процесса до взаимодействия с внешними партнерами и антикризисного управления. Успешное выполнение этих обязанностей способствует не только личной профессиональной реализации, но и повышению общего уровня дошкольного образования.

Литература

1. *Бучнева, Е. В.* Современный руководитель дошкольной образовательной организации: имидж и профессиональные обязанности / Е. В. Бучнева. — Текст : электронный. — Режим доступа: https://solncesvet.ru/magazine_work/68433/ (дата обращения 20.02.2026).

2. *Даль, В. И.* Толковый словарь живого великорусского языка в 4 т. Т. 2 И–О / В. И. Даль. — Москва : Изд. М. О. Вольфа, 1881. — 807 с. — Текст : непосредственный.

3. *Ожегов, С. И.* Толковый словарь русского языка: около 100 000 слов, терминов и фразеологических выражений / С. И. Ожегов; под общ. ред. Л. И. Скворцова. — 28-е изд., перераб. — Москва : Мир и Образование : ОНИКС, 2012. — 1375 с. — ISBN 978-5-94666-657-2. — Текст : непосредственный.

4. *Колосова, В. И.* Деловая репутация: понятие, проблемы правового регулирования и охраны / В. И. Колосова, Т. Ю. Вавилычева. — Текст : непосредственный // Вестник Нижегородского университета им. Н. И. Лобачевского. — 2011. — №3 (1). — С. 258–266.

5. *Баранова, А. В.* Современный руководитель дошкольной образовательной организации: имидж и профессиональные обязанности / А. В. Баранова, Т. В. Наумова. Текст : непосредственный // Молодой ученый. — 2015. — №23 (103). — С. 926–929.

Акунец Н. Н.

Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет,
г. Челябинск, Россия
e-mail: nata.akunets.93@mail.ru

Научный руководитель:
Волчегорская Е. Ю., д. п. н., профессор

МУЗЫКАЛЬНО-РИТМИЧЕСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ КАК СРЕДСТВО ЛИЧНОСТНОГО РАЗВИТИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Аннотация. Статья посвящена изучению музыкально-ритмической деятельности как потенциального средства личностного развития младших школьников. В работе анализируется влияние активного вовлечения в музыкальные игры, танцы и ритмические упражнения на формирование ключевых личностных качеств, таких как коммуникабельность, эмоциональный интеллект, креативность и саморегуляция. Особое внимание уделяется развитию чувства ритма и музыкального слуха, рассматриваемых не только как эстетические навыки, но и как инструменты для улучшения когнитивных функций, координации движений и общего психоэмоционального состояния детей.

Ключевые слова: музыка, музыкально-ритмическая деятельность, чувство ритма, младшие школьники, личностное развитие, ритм.

Akunets N. N.

South Ural State Humanitarian and Pedagogical University,
Chelyabinsk, Russia
e-mail: nata.akunets.93@mail.ru

Supervisor:
Volchgorskaya E. Yu., Doctor of Pedagogical Sciences, Professor

MUSICAL AND RHYTHMICACTIVITYAS A MEANS OF PERSONALDEVELOPMENT OF YOUNGERSCHOOLCHILDREN

Annotation. This article explores musical and rhythmic activities as a potential means of personal development in primary school children. It analyzes the impact of active engagement in musical games, dances, and rhythmic exercises on the development of key personality traits, such as communication skills, emotional intelligence, creativity, and self-regulation. Particular attention is paid to the development of a sense of rhythm and musical ear, which are viewed not only as aesthetic skills but also as tools for improving cognitive functions, motor coordination, and the overall psycho-emotional state of children.

Key words: music, musical and rhythmic activity, sense of rhythm, elementary school students, personal development.

В настоящее время музыкальное развитие является довольно сложным и длительным процессом, который реализуется в условиях развития таких видов музыкальной деятельности детей, как восприятие музыки, пение, музыкально-ритмическая деятельность. В соответствии с требованиями ФГОС НОО, личностное развитиедетей младшего школьного возраста должно быть разносторонним, с учетом возрастных и индивидуальных особенностей и способностей каждого обучающегося. Следовательно, музыкально-ритмическая деятельность детей младшего школьного возраста должна быть направлена на формирование интереса и желания обучающихся к передаче музыкальных образов, формировании музыкальных способностей, таких как эмоциональная отзывчивость, слуховые представления и музыкально-ритмические чувства.

Проблемами музыкально-ритмической деятельности занимались такие музыканты-педагоги, исследователи, как Б. В. Асафьев, Н. А. Ветлугина, Л. В. Виноградов, С. С. Петренко, Б. М. Теплов и др., которые указывали на тот аспект, что музыкальные способности представляют собой особый комплекс взаимосвязанных способностей, при сформированности дети могут успешно заниматься любым из видов музыкальной деятельности. Одним из видов музыкальных способностей являются музыкально-ритмические способности. В связи с тем, что на сегодняшний день нет единой трактовки понятий «чувство ритма», «музыкально-ритмическая деятельность», то возникает необходимость в их углубленном рассмотрении с точки зрения разных педагогов и исследователей.

Н. А. Ветлугина писала о том, что музыкально-ритмическое чувство — это совокупность двигательных реакций, при помощи которого индивид может передавать временной ход музыкального движения. Восприятие музыки имеет активный, слухо-моторный характер, поскольку всегда выражает какое-либо эмоциональное содержание. При этом, восприятие выразительности музыки представляет собой основу музыкального ритма, который не может пробудиться и развиться вне музыки [1].

По мнению В. И. Петрушина, для понимания чувства ритма, движения, его переживания и осмысления, следует разбить данное явление на отдельные составные компоненты. В процессе дифференциации можно увидеть, что темп является характеристикой движения, так как следуя темпу, мы учитываем характер движений: медленный темп — движения спокойные и величавые, быстрый — энергичные и подвижные. Именно поэтому определить верный темп значит, выполнить половину дела. Не случайно темпы имеют так много разных обозначений [2].

По мнению Б. М. Теплова, под музыкально-ритмической деятельностью понимается один из видов творческой деятельности младших школьников, которая направлена на развитие их музыкальных способностей. Автор был убежден, что именно музыкально-ритмическая деятельность позволяет формировать и развивать чувство ритма, ладовое чувство, музыкально-слуховые представления, благодаря которым у обучающихся начальной школы формируется положительное и эмоциональное отношение к музыке, они в состоянии понимать всю полноту и выразительность ее звучания. Кроме того, музыкальной образ в данном случае выступает в качестве основного элемента музыкально-ритмической деятельности. Все это говорит о том, что важно подбирать музыкальные произведения исходя из возрастных особенностей детей младшего школьного возраста, поскольку правильно воспринятый музыкальный образ позволяет обучающимся правильно выполнять ритмические действия [3].

А. М. Белевцова дает описание видов и особенностей музыкально-ритмической деятельности:

— игры, при использовании которых дети приобретают умения выполнять упражнения в движении. Практическая реализация музыкальных игр развивает положительные качества личности ребенка, поскольку он таким образом развивает острое музыкальное восприятие и способность переживать, различать и узнавать различные музыкальные образы;
— пляски, позволяющие активизировать слуховое восприятие личности ребенка, сформировать у него точные и плавные движения. В плясках дети учатся различать характерные особенности музыкального произведения, его форму и средства музыкальной выразительности;
— упражнения, сущность и содержание которых многократном выполнении одного и того же движения в образовательных целях. В процессе выполнения упражнений под музыку ставятся задачи правильного выполнения детьми музыкальных и двигательных действия с целью развития техники движений;
— музыкально-ритмические, представленные двигательными упражнениями, движениями корпуса, головы, рук, ног, а также воспроизведением речевого материала. Музыкально-ритмические игры могут сопровождаться стихами и песнями;
— этюды, направленные на формирование у обучающихся умений реагировать на характер музыкального произведения, а также передавать с помощью движений [4].

Стоит обратить внимание, что младшие школьники хорошо воспринимают яркие произведения, в ходе прослушивания которых они пытаются выразить собственные чувства и эмоции жестами, мимикой, движениями. Однако, в большинстве случаев, данные чувства как быстро возникают, так и быстро исчезают. В связи с чем, в музыкальном образовании обучающихся начальной школы, педагогам и родителям необходимо обращать внимание на воспитание эмоционального, сознательного восприятия и ощущения музыкальных произведений. Все это говорит о том, что младших школьников необходимо научить вслушиваться в музыкальные произведения от начала до конца, прослушивать их повторно, тем самым обращая особое внимание на определенные стороны музыкального звучания.

Д. К. Кирнарская отмечает, что у младших школьников происходит активный процесс формирования эмоциональной отзывчивости, что выражается в непроизвольных движениях детей, изменении мимики, движениях тела в соответствии с музыкой. По мнению автора, игры и танцы в музыкальном образовании способствуют формированию способностей быстро переключаться с одного движения на другое, быстро и своевременно остановиться, а также научиться передавать с помощью движений определенные образы, выраженные в музыкальном произведении [5]. В процессе музыкально-ритмических занятий развиваются коммуникативные навыки, умение работать в команде и слушать друг друга. Участие в групповых танцах и играх помогает ребенку адаптироваться в коллективе, находить общий язык со сверстниками и развивать чувство ответственности за общий результат. Важным аспектом является и развитие эмоционального интеллекта: музыка позволяет детям осознавать и выражать свои чувства, а ритмические движения помогают им лучше контролировать свои эмоции.

Кроме того, музыкально-ритмическая деятельность способствует формированию эстетического вкуса и развитию творческих способностей. Дети знакомятся с различными музыкальными жанрами, учатся понимать красоту музыки и выражать ее через движение. Импровизации и творческие задания стимулируют воображение и позволяют ребенку проявить свою индивидуальность. Регулярные занятия музыкально-ритмической деятельностью способствуют не только развитию физических и когнитивных навыков, но и формированию гармоничной личности, уверенной в себе и способной к творческому самовыражению. Это важный инструмент в формировании всесторонне развитого человека.

По результатам проведенного исследования А. Н. Зиминой в отношении степени влияния музыкально-ритмической деятельности на личностное развитие младших школьников, было установлено, что в процессе систематических занятий у детей развиваются способности к восприятию и воспроизведению звуковых элементов, определяющей музыкальный темп, звуковых элементов, составляющих основу музыкального метра, а также звуков и пауз, которые лежат в основе ритмического рисунка. Все это способствует тому, что обучающиеся приобретают способности выразить ритм в пении в качестве ритмической канвы музыкального произведения, звуковысотной мелодии, а также учатся понимать характер музыки и передавать его с помощью движений [6].

Таким образом, музыкально-ритмическая деятельность способствует эффективному личностного развитию младших школьников, так как оказывает положительное воздействие на эмоциональную, мыслительную сферу, успешность в процессе учебной деятельности, развивает моторику, координацию движений.

Литература:

1. *Ветлугина, Н. А.* Развитие музыкальных способностей дошкольников в процессе музыкальных игр / Н. А. Ветлугина. — Москва : Просвещение, 1958. — 360 с. — Текст : непосредственный.

2. *Петрушин, В. И.* Музыкальная психология: учеб. пособ. для студ. и препод. / В. И. Петрушин. — Москва : Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1997. — 384 с. — ISBN 5-87065-103-4. — Текст : непосредственный.

3. *Теплов, Б. М.* Проблемы индивидуальных различий / Б. М. Теплов. — Москва : Педагогика, 1961. — 182 с. — Изд-во АПН РСФСР. — Текст : непосредственный.

4. *Белевцова, А. М.* Специфика музыкально-дидактических игр в развитии чувства ритма младших школьников / А. М. Белевцова. — Текст : непосредственный // Kant. — 2018. — №2. — С. 33–35.

5. Психология музыкальной деятельности: теория и практика : учеб. пособ. для студ. муз. фак-тов высш. пед. учеб. заведений / Д. К. Кирнарская, Н. И. Киященко, К. В. Тарасова [и др.]. — Москва : Академия, 2003. — 368 с. — ISBN 5-7695-0975-9. — Текст : непосредственный.

6. *Зимина, А. Н.* Основы музыкального воспитания и развития детей младшего возраста / А. Н. Зимина. — Москва : Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2016. — 304 с. — ISBN 5-691-00448-4. — Текст : непосредственный.

Амирова И. Н., Репкова М. Г., Суетина М. В.
Детский сад № 11 г. Челябинска
г. Челябинск, Россия
e-mail: mdoukalin73@mail.ru

ВОСПИТАНИЕ ЭКОЛОГИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ ДОШКОЛЬНИКОВ ПОСРЕДСТВОМ РАЗЛИЧНЫХ ВИДОВ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Аннотация. В статье рассматривается вопрос создания системы экологического воспитания в дошкольной образовательной организации, которая сделает экологию лейтмотивом всего образовательного процесса, а не изолированным набором фактов и знаний о природе.

Ключевые слова: экологическое воспитание, образовательные области, игровая деятельность, экологическая культура, дошкольный возраст.

Amirova I. N., Repkova M. G., Suetina M. V.
Kindergarten No 11 of Chelyabinsk
Chelyabinsk, Russia
e-mail: mdoukalin73@mail.ru

EDUCATION OF ENVIRONMENTAL CULTURE OF PRESCHOOLERS THROUGH VARIOUS ACTIVITIES

Annotation. The article discusses the issue of creating a system of environmental education in a preschool educational organization, which will make ecology the leitmotif of the entire educational process, rather than an isolated set of facts and knowledge about nature.

Keywords: environmental education, educational areas, play activities, environmental culture, preschool age.

Сегодня экологическое воспитание детей приобрело особую остроту — планета переживает серьезный экологический кризис, и откладывать работу с младшими поколениями уже нельзя. Дошкольный возраст при этом оказывается наиболее подходящим: именно здесь складывается личность ребенка и формируется его отношение к природе — осознанное, а не механическое [1]. Но и здесь есть определенны трудности, ведь традиционный подход к экологическому образованию нередко выстраивает знакомство с природой как самостоятельный, изолированный блок. Между тем ребенок воспринимает мир целостно, и разбивать эту целостность на отдельные тематические блоки — значит работать вопреки его естественной логике познания.

Федеральный государственный образовательный стандарт прямо указывает: основная программа выстраивается на принципе интеграции образовательных областей. Из этого следует, что экологическое воспитание не может существовать как обособленный блок знаний — оно пронизывает все виды детской деятельности, превращаясь в своего рода сквозную нить всего образовательного процесса. Мы ставим перед собой задачу обосновать, насколько важно выстроить целостную систему экологического воспитания через ее связь с образовательной и игровой деятельностью дошкольников.

Экологическое воспитание в дошкольном возрасте представляет собой непрерывный процесс, в ходе которого у ребенка складывается экологическая культура — она выражается в эмоционально-положительном восприятии природы и осознанном отношении к состоянию среды вокруг. Надо сказать, интегрированный подход здесь играет заметную роль: благодаря ему у детей формируется целостное восприятие мира, раскрываются творческие способности и развиваются навыки общения [1].

Экологическое воспитание может достигнуть высокого уровня только тогда, когда оно не существует отдельно, а пронизывает всю жизнь детского сада. Основу здесь составляет познавательное развитие — через него дети получают представления о том, как растения и животные связаны со своей средой обитания, и именно эти представления формируют почву для осознанного отношения к природе [1]. Надо сказать, без такой базы любое воспитательное воздействие рискует остаться поверхностным. Полученные знания, однако, не остаются замкнутыми в рамках познавательных занятий: в речевом развитии они обретают словесную форму — через дидактические игры и чтение книг на экологическую тему ребенок учится не просто замечать природу, но и говорить о ней, выражать свое отношение к ней.

Социально-коммуникативное развитие закрепляет полученные знания через практику. Игры экологической направленности — скажем, «Береги природу» — формируют у дошкольников навыки безопасного поведения и гуманного отношения ко всему живому [3]. Здесь знания перестают быть абстрактными: ребенок примеряет их на реальные ситуации.

Физическое развитие, что примечательно, тоже вписывается в эту логику. Походы, прогулки-экскурсии и спортивно-экологические праздники связывают экологическое воспитание с формированием здорового образа жизни — не декларативно, а через телесный опыт. Правда, далеко не всегда эта связь выстраивается осознанно педагогами.

С художественно-эстетическим развитием дело обстоит иначе. Музыка, рисование, театрализованная деятельность — все это создает систематический контакт с природой на уровне чувств. Именно эмоционально окрашенное восприятие, как показывает практика, и становится почвой для того, что принято называть сенсорно-экологической культурой [4]. Без этого пласта воспитание рискует остаться рациональным, но лишенным эмоциональной окраски, то есть холодным и пустым.

Единство всех образовательных областей, при всей очевидности этого тезиса, достигается редко само по себе. Только когда экология действительно пронизывает любую деятельность ребенка — игровую, двигательную, художественную, — складывается целостная воспитательная система, а не набор разрозненных мероприятий [1, 2].

Взрослые, которые своим поведением показывают бережное отношение к природе, создают ту самую среду, без которой комплексный подход попросту не работает [1]. Это, пожалуй, одно из ключевых условий. Дошкольные образовательные учреждения, находящиеся в черте города нередко оказываются в непростой ситуации: планирование сводится к знакомству с животными и растениями, тогда как границы городского пространства и реальные экологические проблемы мегаполиса остаются за кадром [2]. Получается разрыв между тем, что дети видят за окном, и тем, о чем им рассказывают. Чтобы экологическая культура формировалась не на словах, предметно-пространственная среда должна пополняться игровыми и дидактическими материалами, соответствующими этой задаче. Вместе с тем не менее важно повышать компетентность самих педагогов и родителей — без этого любые материалы останутся невостребованными [2].

Игровая деятельность занимает в интегрированном подходе особое место. Ведущей для дошкольников остается именно игра — в ней, как показывают исследования, происходит живое усвоение новых форм поведения и ценностных ориентиров [3]. Следует отметить, что через игру, возможно решить сразу несколько задач экологического воспитания: у ребенка складываются представления об окружающем мире, формируется эмоциональное отношение к природе (не абстрактное, а прочувствованное), и постепенно вырабатываются навыки экологически осмысленного поведения [5].

Среди методов экологического воспитания особое место занимают игровые обучающие ситуации — дидактически выстроенные эпизоды, где воспитательная задача встроена прямо в игровой сюжет [1]. Вовлеченность детей в такие игры, судя по данным диагностики экологической культуры, действительно дает ощутимый результат [3]. Например, сюжетно-ролевая игра «Лесная больница» позволяет ребенку не просто услышать, а буквально прожить мысль о том, что небрежное обращение с природой причиняет ей реальный вред, а значит, забота о живых существах — это личный выбор каждого [3].

Экологические знания должны проникать во все образовательные области, соприкасаясь с тем, чем ребенок занимается каждый день. Постепенно, кирпичик за кирпичиком, складывается то, самое понятие, которое принято называть экологической культурой. Игровые методы здесь работают особенно хорошо: через игру дошкольник начинает воспринимать природу не как фон, а как нечто ценное, важное и живое. Правда, сами по себе методы мало что дают — важно, чтобы педагогические условия им соответствовали.

Воспитать экологически грамотного человека без участия в этом семьи вряд ли получится, и от того, насколько родители разделяют те же установки, во многом зависит результат.

Уделяя вопросам экологического воспитания внимание каждый день в любых видах детской деятельности, будь то рисование, сюжетно-ролевая игра или занятие на спортплощадке, мы вместе сможем воспитать в современном ребенке осознанное отношение к природным ресурсам и бережное отношение к окружающей среде.

Литература:

1. *Абдуллина, Л. Б.* Интегрированный подход в экологическом образовании детей дошкольного возраста / Л. Б. Абдуллина, Т. И. Петрова, С. А. Косцова. — Текст : непосредственный // Мир науки, культуры, образования. — 2019. — № 3 (76). — С. 127–128.

2. *Галкина, И. А.* Педагогические условия развития основ экологической культуры у детей старшего дошкольного возраста в городской среде / И. А. Галкина, Н. А. Шинкарева. — Текст : непосредственный // Азимут научных исследований: педагогика и психология. — 2024. — Т. 13, № 2(47). — С. 25–30.

3. *Бойкова, М. Б.* Воспитание экологической культуры личности детей старшего дошкольного возраста посредством игровой деятельности: сборник трудов конференции. / М. Б. Бойкова, А. Ю. Третьякова. — Текст : непосредственный // Молодежная наука в современном мире : Всерос. студ. науч.-практ. конф. с междунар. участ. (Краснодар, 23 апреля 2025 г.). — Чебоксары : ИД «Среда», 2025. — С. 100–102.

4. *Алисов, Е. А.* Формирование сенсорно-экологических представлений современных дошкольников / Е. А. Алисов, Н. В. Гуторова. — Текст : непосредственный // Психолого-педагогический журнал «Гаудеамус». — 2022. — Т. 21, № 1. — С. 39–47.

5. *Артеменко, Б. А.* Использование дидактических игр в экологическом образовании обучающихся / Б. А. Артеменко, Н. В. Калашников, Е. А. Жукова. — Текст : непосредственный // Современная наука: актуальные проблемы теории и практики. Серия: Гуманитарные науки. — 2024. — № 10. — С. 48–52. — DOI 10.37882/2223-2982.2024.10.02.

Анищенкова Д. С.

Детский сад № 308 г. Челябинска,
г. Челябинск, Россия
e-mail: mdou308kalin@mail.ru

ОРГАНИЗАЦИЯ СОВМЕСТНЫХ ПРАЗДНИКОВ ДОШКОЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ С РОДИТЕЛЯМИ ОБУЧАЮЩИХСЯ В ВОСПИТАНИИ ПАТРИОТИЗМА У ДЕТЕЙ

Аннотация. В статье представлен опыт работы по организации совместных образовательных мероприятий с родителями воспитанников по патриотическому воспитанию детей дошкольного возраста на примере празднования Дня победы.

Ключевые слова: патриотическое воспитание, взаимодействие с родителями, День победы, досуговая деятельность, квест.

Anishchenkova D. S.
Kindergarten No 308 of Chelyabinsk,
Chelyabinsk, Russia
e-mail: mdou308kalin@mail.ru

ORGANIZING JOINT CELEBRATIONS BETWEEN PRESCHOOL EDUCATIONAL ORGANIZATIONS AND PARENTS OF STUDENTS TO EDUCATE PATRIOTISM IN CHILDREN

Annotation. The article presents the experience of organizing joint educational events with parents of pupils for the patriotic education of preschool children using the example of Victory Day celebrations.

Keywords: patriotic education, interaction with parents, Victory Day, leisure activities, quest.

В аспекте патриотического воспитания детей дошкольного возраста актуальны совместные формы работы с родителями воспитанников, одной из которых является досуговая деятельность детей. Раскроем особенности такого взаимодействия на примере организации праздника, посвященного Дню победы в подготовительной к школе группе [1, 2].

В преддверии праздника 9 мая воспитанники вместе с педагогами отправились на традиционную патриотическую экскурсию к памятнику павшим солдатам Великой Отечественной войны. Здесь ребята почтили светлую память погибших воинов и возложили цветы. Дети услышали трогательные истории о героизме наших предков, благодаря которым мы живем в мире. Педагоги рассказали о том, что наши ветераны подарили нам мирное небо над головой, и долг каждого поколения сохранить этот дар. Пусть гордость за подвиг старших поколений живет вечно в сердцах детей! Никто не забыт, и ничто не забыто, и в сердце надежда живет. Что мир тот, что дедами был отвоеван, нами будет сохранен! Помним, чтим, и чтоб не повторилось!

Такие экскурсии являются традиционными: каждый год 9 мая дети старшего дошкольного возраста приходят к памятнику «Сестричка»и возлагают цветы. Памятник находится недалеко от детского сада, поэтому мы идем к нему пешком, дети распевают песни, посвященные Дню победы.

9 Мая можно без преувеличения назвать главным праздником в России, ведь День Победы — это праздник, который касается всех людей нашей страны в целом и каждой в семьи в отдельности. Прикоснуться к празднику Победы важно всем, особенно детям. Ведь детям предстоит сохранить память о великих событиях в истории нашей страны. Поэтому так важно знакомить детей с историей родной страны, учить любить ее, ценить и уважать заслуги и подвиги наших ветеранов.

Накануне праздника Победы организуется творческая выставка поделок и рисунков «Неугасима память поколений» с целью сохранения исторической правды и памяти о героическом прошлом нашего Отечества, формирования у дошкольников чувства патриотизма, любви к своей Родине и уважения к героям Великой Отечественной войны.

Поделки и рисунки о войне — это продолжение памяти о наших дедах, благодарность за нашу жизнь. Участниками выставки являются воспитанники и их родителя, каждая работа выполнена с большой любовью, несет в себе тепло и доброту, гордость на свою страну, выражает творческий подход авторов.

Следующей доброй традицией празднования Дня Победы является участие в шествии «Бессмертный полк» в своем детском саду, для которого дети вместе с родителями и педагогами готовят портреты своих прадедов и прабабушек. Шествие начинается с небольшого митинга, затем организуется квест со специальными станциями, содержащими задания военно-патриотической тематики, конечная станция привал, на которой всех участников угощают кашей, чаем с ржаным хлебом и где они могут обменяться впечатлениями от прошедшего мероприятия.

На каждом этапе подготовки и проведения праздника не только родители воспитанников, но и их бабушки и дедушки принимают активное участие: организуют выставку (приносят экспонаты), играют роль экскурсоводов, помогают детям в прохождение квестов и, конечно же, отдыхают на привале.

Празднование Дня победы в нашем детском саду не просто праздник, это традиционная патриотическая акция, которая способствует формированию у всех ее участников гордости за Родину, уважения к Защитникам Отечества и сохраняет историческую память.

Литература:

1. Федеральная образовательная программа дошкольного образования. — Москва : ТЦ Сфера, 2023. — 208 с. — ISBN 978-5-9949-3192-9. — (Серия Правовая библиотека образования). — Текст : непосредственный.

2. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования. Приказы и письма министерства образования и науки Российской Федерации / ред.-сост. Т. Цветкова. — Москва : Изд-во Сфера, 2020. — 80 с. — ISBN 978-5-9949-2513-3. — Текст : непосредственный.

Антипина Н. А.
Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет
Россия, г. Челябинск,
e-mail: natalia-shir@ya.ru

Научный руководитель:
Дружинина Л. А., к. п. н., доцент

СЕНСОРНОЕ РАЗВИТИЕ ДОШКОЛЬНИКА С НАРУШЕНИЕМ ИНТЕЛЛЕКТА В ИНКЛЮЗИВНОЙ СРЕДЕ: ОТ БАРЬЕРОВ К ВОЗМОЖНОСТЯМ

Аннотация. В статье рассматриваются проблемы и перспективы сенсорного развития старших дошкольников с нарушением интеллекта в условиях инклюзивного образования. Анализируются основные барьеры, возникающие у данной категории детей при освоении сенсорного опыта, и обосновывается необходимость психолого-педагогического сопровождения.

Ключевые слова: сенсорное развитие, нарушение интеллекта, старший дошкольный возраст, инклюзивное образование, психолого-педагогическое сопровождение.

Antipina N. A.
South Ural State Humanitarian and Pedagogical University
Russia, Chelyabinsk
e-mail: natalia-shir@ya.ru

Supervisor:
Druzhinina L. A., Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor

SENSORY DEVELOPMENT OF A PRESCHOOLER WITH INTELLECTUAL DISABILITIES IN AN INCLUSIVE ENVIRONMENT: FROM BARRIERS TO OPPORTUNITIES

Annotation. The article discusses the problems and prospects of sensory development of older preschoolers with intellectual disabilities in inclusive education. The main barriers encountered by this category of children in mastering sensory experience are analyzed, and the necessity of psychological and pedagogical support is substantiated.

Keywords: sensory development, intellectual disability, senior preschool age, inclusive education, psychological and pedagogical support.

Сенсорное развитие дошкольников — основа для формирования мышления, речи и социальных навыков, но у детей с нарушением интеллекта этот процесс затруднен из-за особенностей работы коры головного мозга. В России развивается инклюзивное образование, однако для таких детей оно может быть как ресурсом, так и источником трудностей. Инклюзивная среда дает доступ к богатой сенсорной информации, но без специального сопровождения ребенок с нарушением интеллекта не может самостоятельно ее освоить.

Под нарушением интеллекта в дошкольном возрасте понимаются стойкие нарушения познавательной деятельности, обусловленные органическим поражением центральной нервной системы. Как отмечает Е. А. Стребелева, у таких детей сенсорные процессы (зрительное, слуховое, тактильное восприятие) характеризуются замедленностью, фрагментарностью, отсутствием активного поиска информации [1, с. 32].

В условиях инклюзивного образования можно выделить следующие барьеры:

1. Недостаточная сформированность сенсорных эталонов — ребенок плохо различает цвета, формы, звуки и фактуры, что снижает его чувствительность к окружающей среде.
2. Низкая познавательная активность — отсутствует интерес к новым сенсорным впечатлениям и обследованию предметов.
3. Трудности переработки полимодальной информации — избыток одновременных стимулов вызывает перегрузку, торможение или срывы в поведении.
4. Дефицит целенаправленного сенсорного воспитания — в инклюзивных группах недостаточно системно проводятся специальные упражнения.
5. Отсутствие индивидуального сенсорного режима — не всегда обеспечивается дозированное предъявление стимулов, многократное повторение и поэтапное усложнение заданий [2, с. 78].

Таким образом, без специального сопровождения инклюзивная среда вместо развивающей становится для ребенка с нарушением интеллекта дезориентирующей и травматичной.

При правильной организации инклюзивное образование открывает перед дошкольником с нарушением интеллекта уникальные возможности для сенсорного развития. По мнению Н. Н. Малофеева, инклюзивная среда обладает свойством «естественной сенсорной обогащенности» при условии ее педагогической аранжировки [3].

К основным возможностям относятся:

1. Моделирование нормативного сенсорного опыта. ребенок наблюдает за сверстниками, что способствует формированию сенсорных навыков.

2. Вариативность сенсорных материалов. Доступ к дидактическим игрушкам и сенсорным уголкам для целенаправленного воспитания.

3. Возможность совместных игр, тренирующих сенсорику. Игры «Угадай на ощупь», «Что звучало?», «Найди такой же цвет» естественно возникают в инклюзивной группе, и ребенок с нарушением интеллекта включается в них при поддержке взрослого.

4. Междисциплинарная команда специалистов. координированная работа психолога, дефектолога, логопеда и тьютора.

5. Сенсорно-динамические залы и сенсорные комнаты. Оборудование для сенсорной интеграции (сухие бассейны, тактильные дорожки), что особенно эффективно для детей с нарушением интеллекта.

Для того чтобы потенциальные возможности инклюзивной среды стали реальными, необходимо выстроить систему психолого-педагогического сопровождения сенсорного развития. Опираясь на работы И. Ю. Левченко, выделим ключевые компоненты такой системы [4, с. 112]:

1. Диагностический компонент. Проводится углубленное обследование сенсорной сферы ребенка: состояние зрительного, слухового, тактильно-двигательного восприятия, способность выделять цвет, форму, величину, ориентировку в пространстве. Используются методики Е. А. Стребелевой, А. Р. Лурии (адаптированный вариант).

2. Проектировочный компонент. На основе диагностики разрабатывается индивидуальная образовательная программа в части сенсорного развития. Определяются сенсорные эталоны, подлежащие формированию в ближайшее время (например, различение красного и синего, выделение круга среди других фигур, различение громкого и тихого звука).

3. Коррекционно-развивающий компонент включает: индивидуальные занятия дефектолога по формированию сенсорных эталонов с использованием зрения, слуха и осязания; сенсорные игры в повседневных ситуациях (умывание, прием пищи и др.) для закрепления навыков; адаптацию среды (цветовая маркировка, контрастные пособия, снижение шума); работу с родителями.

Обобщая теоретический анализ и практический опыт, представленный в работах российских исследователей, можно выделить ключевые направления совершенствования сопровождения сенсорного развития дошкольников с нарушением интеллекта в инклюзивной среде [5, с. 210]:

1. Повышение квалификации педагогов инклюзивных групп в области сенсорного воспитания детей с тяжелыми нарушениями развития.

2. Организация сенсорно обогащенной, но структурированной среды. Инклюзивное пространство должно быть зонировано, иметь четкие визуальные ориентиры, дозированную цветовую и звуковую нагрузку.

3. Разработка и внедрение вариативных индивидуальных маршрутов сенсорного развития с учетом глубины интеллектуального нарушения (легкая, умеренная, тяжелая).

4. Активное использование полисенсорного подхода — подключение всех сохранных анализаторов при формировании каждого сенсорного эталона. Например, знакомя с формой «круг», ребенок должен его видеть, трогать, обводить пальцем, катать, слышать его название.

Таким образом, переход от барьеров к возможностям происходит не автоматически, а через системную, профессионально организованную работу всех участников образовательных отношений.

Сенсорное развитие дошкольника с нарушением интеллекта в условиях инклюзивного образования — это путь от множественных барьеров (дефицит сенсорных эталонов, низкая познавательная активность, сенсорная перегрузка) к реальным возможностям, которые предоставляет обогащенная среда совместного воспитания. Ключевым условием реализации этих возможностей является психолого-педагогическое сопровождение, включающее диагностику, индивидуальную образовательную программу, коррекционно-развивающие занятия, адаптацию среды и междисциплинарное взаимодействие.

В рамках нашего исследования установлено, что психолого-педагогическое сопровождение сенсорного развития старшего дошкольника с нарушением интеллекта в инклюзивной среде выступает не второстепенным дополнением, а системообразующим фактором, преобразующим среду из дезориентирующей в развивающую. Результатом такого сопровождения становится не только формирование сенсорных эталонов, но и повышение познавательной активности, снижение поведенческих трудностей и успешное вхождение ребенка в совместную деятельность с нормативно развивающимися сверстниками.

Литература:

1. *Стребелева, Е. А.* Формирование мышления у детей с отклонениями в развитии / Е. А. Стребелева. — Москва : Владос, 2022. — 183 с. — ISBN 978-5-907482-11-1. — Текст: непосредственный.

2. *Борякова, Н. Ю.* Педагогические системы обучения и воспитания детей с отклонениями в развитии / Н. Ю. Борякова. — Москва : АСТ, 2008. — 222 с. — ISBN 978-5-17-046695-5. — Текст: непосредственный.

3. *Малофеев, Н. Н.* Западноевропейский опыт сопровождения лиц с ограниченными возможностями здоровья / Н. Н. Малофеев. — Текст: непосредственный // Дефектология. — 2005. — №5. — С. 3–18

4. *Левченко, И. Ю.* Психолого-педагогическая диагностика развития лиц с ограниченными возможностями здоровья / под ред. И. Ю. Левченко, С. Д. Забрамной. — Москва : Академия, 2013. — 336 с.– ISBN 978-5-7695-9767-1.— Текст: непосредственный.

5. *Шипицына, Л. М.* Психолого-педагогическое консультирование и сопровождение развития ребенка: пособие для учителя-дефектолога / под ред. Л. М. Шипицыной. — Москва : Владос, 2003. — 528 с. — ISBN 5-691-00921-4. — Текст: непосредственный.

Арслангареева О. Ю.

Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет,
г. Челябинск, Россия
e-mail: Alekseenko_olesya_90@mail.ru

РАЗВИТИЕ РЕФЛЕКСИВНЫХ НАВЫКОВ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА СРЕДСТВАМИ АРТ-ТЕРАПИИ

Аннотация. В статье рассматривается значимость развитых рефлексивных навыков человека в современном мире. Дается теоретическое обоснование основ рефлексивной деятельности детей старшего дошкольного возраста. Рассматривается включение метода арт-терапии в образовательный процесс как эффективного инструмента развития рефлексии дошкольников.

Ключевые слова: рефлексивные навыки, старший дошкольный возраст, арт-терапия.

Arslangareeva O. Yu.

South Ural State Humanitarian and Pedagogical University,
Chelyabinsk, Russia
e-mail: Alekseenko_olesya_90@mail.ru

DEVELOPMENT OF REFLECTIVE SKILLS IN OLDER PRESCHOOL CHILDREN THROUGH ART THERAPY

Annotation. The article discusses the importance of developed human reflexive skills in the modern world. It provides a theoretical basis for the foundations of reflexive activity in children of senior preschool age. The article also considers the inclusion of art therapy in the educational process as an effective tool for developing the reflection of preschool children.

Keywords: reflective skills, senior preschool age, art therapy.

В современном быстроменяющемся мире прослеживается определенная тенденция, которая заключается в том, что люди стремятся стать успешными. Но в нынешних реалиях понятие успеха заключается не только в материальных и статусных показателях, а также в личностном развитии и рефлексии.

Интересно, что воспитание творческой, инициативной, самостоятельно мыслящей личности является важным условием реализации стратегических целей нашей страны. Эти задачи отражены в Федеральном законе «Об образовании в Российской Федерации», Федеральном государственном образовательном стандарте дошкольного образования. В соответствии с ФГОС ДО программа дошкольного образования должна быть направлена на создание условий развития ребенка, открывающих возможности для его личностного развития, развития инициативы и творческих способностей.

Как мы знаем, человек существо социальное: с самого рождения и на протяжении всей жизни он находится в обществе различных людей и участвует в социальных отношениях. Эти отношения могут быть случайными, кратковременными, а могут носить более глубокий характер и сопровождать людей всю жизнь.

Для того чтобы процесс социализации проходил благоприятно, важно учитывать один из его механизмов — рефлексии. Рефлексия — это способность человека осознавать свои мысли, чувства, действия и анализировать их. Это осознанный самоанализ, который помогает: понимать свои эмоции, видеть причины поступков, корректировать поведение, развивать эмпатию и самоконтроль.

Благодаря рефлексии человек может рассматривать, оценивать, принимать или отвергать те или иные ценности, которые свойственны различным социальным образованиям, а так же формулировать собственные цели и социально приемлемые пути их достижения.

Рефлексивные навыки важны для человека в разных сферах: личностном развитии, профессиональной деятельности, общении и управлении.

Следует отметить, что развитие рефлексии — это постепенный и индивидуальный процесс, на который могут повлиять такие факторы, как темперамент, культурный фон и предыдущий опыт.

Научные исследования М. И. Лисиной показывают, что самые первые проявления рефлексивных умений и навыков отмечаются у детей дошкольного возраста. Старший дошкольный возраст является благоприятным в смысле формирования и развития рефлексии, так как дети начинают активно сравнивать себя с другими, анализировать свои успехи и неудачи, что способствует формированию адекватной самооценки и развитию коммуникативных способностей. Так же образовательная среда, создающая позитивную и стимулирующую атмосферу, способствует развитию рефлексии у старших дошкольников. Когда детям предлагают открытые задания, такие как художественные проекты или научные исследования, их поощряют исследовать, экспериментировать и размышлять над своими результатами.

В этом контексте можно рассмотреть метод арт-терапии, так как он является интегративным методом психотерапии и педагогики, активно способствующий развитию рефлексивной сферы дошкольников. Метод помогает детям выражать свои чувства, мысли и переживания в безопасной творческой среде, развивать способность осознавать собственное поведение и реакции окружающих, а также воспитывать эмпатию и социальную компетентность.

Арт-терапия является мягким, но весьма эффективным инструментом, который помогает через различные ее виды (лепка, рисование, коллаж, театрализацию) либо их интеграцию познать ребенку самого себя, выразить свои переживания, смотреть на ситуацию с разных ее сторон.

Включение и правильная организация арт-терапевтических занятий в образовательный процесс способствует формированию гармоничной личности, которая способна осознавать, анализировать и оценивать собственные мысли, эмоции и поведение. Развитые рефлексивные навыки помогут ребенку регулировать свое поведение, справляться с конфликтами, быть уверенным в себе, что является залогом успешной социализации.

Литература:

1. *Копытин, А. И.* Арт-терапия детей и подростков / А. И. Копытин, Е. Е. Свистовская. — Москва : Когито-Центр, 2007. — 198 с. — ISBN 5-89353-211-2. — Текст : непосредственный.

2. *Лисина, М. И.* Формирование личности ребенка в общении / М. И. Лисина. — СПб. : Питер, 2009. — 320 с. — ISBN 978-5-388-00493-2. — Текст : непосредственный.

3. *Мухина, В. С.* Возрастная психология: Феноменология развития, детство, отрочество: учебник для студ. вузов / В. С. Мухина. — 4-е изд., стериотип. — Москва : Изд. центр «Академия», 1999. — 456 с. — ISBN 5-7695-0408-0. — Текст : непосредственный.

4. *Немов, Р. С.* Психология : словарь-справочник: в 2 ч / Р. С. Немов. — Москва : Владос-Пресс, 2003. — Ч. 1. — 304 с. — ISBN 5-305-00063-7. — Текст : непосредственный.

5. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» : по состоянию на 2026 год. — Москва : Эксмо, 2026. — 224 с. — ISBN 978-5-04-232302-7. — Текст : непосредственный.

Артеменко Б. А., Калашников Н. В., Жукова Е. А.

Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет
г. Челябинск, Россия
e-mail: artemenkoba@cspu.ru

СОПРОВОЖДЕНИЕ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПЕДАГОГОВ ПО ЭКОЛОГИЧЕСКОМУ ОБРАЗОВАНИЮ ОБУЧАЮЩИХСЯ

Аннотация. В статье представлен опыт организации системы сопровождения педагогов дополнительного образования естественно-научной направленности по экологическому образованию обучающихся. В качестве основной формы работы представлена система внутрикорпоративного повышения квалификации.

Ключевые слова: сопровождение педагогов, экологическое образование, повышение квалификации, дополнительное образование.

Artemenko B. A., Kalashnikov N. V., Zhukova E. A.
South Ural State Humanitarian and Pedagogical University
Chelyabinsk, Russia
e-mail: artemenkoba@cspu.ru

SUPPORTING THE ACTIVITIES OF TEACHERS IN ENVIRONMENTAL EDUCATION OF STUDENTS

Annotation. This article presents the experience of organizing a support system for teachers of supplementary education in the natural sciences, focusing on environmental education for students. The primary form of support is a system of intra-corporate professional development.

Keywords: teacher support, environmental education, advanced training, additional education.

Одной из актуальных проблем, которых испытывает система отечественного образования, является нехватка квалифицированных педагогических кадров. Это вызвано рядом факторов, среди которых центральное место занимают низкая популярность профессии у абитуриентов и необъективная оценка труда педагога. Кроме того, массовый отток выпускников 9 классов в систему среднего профессионального образования приводит к снижению количества выпускников 11 классов, которых готовы принять вузы, в том числе и педагогические.

Неизбежным итогом влияния этих факторов на систему образования становится то, что в нее стали приходить люди, часто не знающие педагогики, психологии и методики преподавания отдельных предметов. Педагог, не умеющий объяснить ребенку изучаемый материал, как бы хорошо он им не владел, может, не осознавая того, отбить желание изучать предмет, погружаться в науку и т. д.

Для системы дополнительного образования специальная подготовка педагогов чаще всего ведется как дополнительное образование, с выдачей диплома установленного образца к уже имеющемуся высшему или среднему профессиональному образованию. Вопрос о базовом образовании, которое должен иметь претендент на должность педагога дополнительного образования определяется спецификой учреждения и требованиями профессионального стандарта «Педагог дополнительного образования детей и взрослых».

Так, в муниципальном бюджетном учреждении дополнительного образования «Центр детский экологический г. Челябинска» (ЦДЭ), на сегодняшний момент работают в качестве педагогов выпускники не только Южно-Уральского государственного гуманитарно-педагогического университета, но и Челябинского государственного университета, и Южно-Уральского государственного института искусств им. П. И. Чайковского, не имеющие педагогической подготовки. Для таких педагогов, владеющих знаниями в области конкретных наук и успешно реализующих дополнительные общеобразовательные общеразвивающие программы, на базе ЦДЭ организовано наставничество [1, 2] и проводятся курсы внутрикорпоративного повышения квалификации [3] по актуальным проблемам методики преподавания и по дополнительному образованию обучающихся.

В качестве наставников выступают методисты-кураторы, имеющие педагогическое профильное образование (учителя химии, биологии, географии) и чей стаж работы в отрасли составляет не менее 25 лет. Организация наставничества реализуется по нескольким направлениям:

- работа с начинающими педагогами, только что окончившими вузы или имеющими ранее полученное образование, но никогда не работавших в отрасли. Таким педагогам оказывается помощь в разработке программ дополнительного образования, наборе детских объединений, ведении отчетной документации;
- работа с педагогами–практиками, которые не один год находятся в профессии, успешно реализуют программы и т. д. Для этих педагогов помощь заключается в определении правильной траектории развития детских объединений, подготовке обучающихся к участию в конкурсах разного уровня, диссеминации собственного опыта через участие в конференциях, мастер-классах, семинарах и т. д.
- работа с педагогами, реализующими непрофильные для ЦДЭ программы дополнительного образования (туристско-краеведческой и художественной направленность). Помощь этим педагогам заключается в актуализации содержания неэкологических программ материалом из экологического проблемного поля.

Конечно, основным из трех направлений работы является организация помощи начинающим педагогам.

Внутрикорпоративные курсы повышения квалификации впервые были организованы в ЦДЭ в 2023 году. Основная цель их проведения была — практикоориентированная подготовка педагогов к работе с обучающимися в природных условиях, организации профильных естественно-научных смен, туристских походов, экологических экскурсий и экспедиций и т. д.

В рамках этих направлений в ЦДЭ разработано три программы:

1. Возможности городской среды в экологическом образовании обучающихся: «Зеленые уголки родного города» (16 часов).

Данная программа позволяет познакомить педагогов с образовательным потенциалом городской среды: экологическими тропами Челябинского городского бора, парками культуры и отдыха, скверами, водоемами, на-

ходящимися в черте г. Челябинска. В ходе лекций педагоги изучают особенности использования маршрутно-рекогносцировочного и экскурсионного методов, а на практике закрепляют эти знания непосредственно в природных объектах, анализируя видовое разнообразие городской флоры и фауны, особенности изучения и объяснения материала обучающимся, проведения наблюдений и т. д.

Итоговая аттестация предполагает защиту проекта по организации деятельности обучающихся в природе. Например, в 2025 году одним из лучших проектов был признан «Семейный экологический выходной», который стал традиционным в ЦДЭ мероприятием для обучающихся и их родителей и проводится ежеквартально на территории одного из парков города. Парк в этот момент превращается в класс под открытым небом.

2. Организация комплексных эколого-краеведческих экспедиций (72 часа).

В рамках теоретической подготовки педагоги знакомятся с особенностями организации туристских походов и экспедиций; изучают методы организации исследований обучающихся с природными объектами в полевых условиях; осваивают работу на современном оборудовании, имеющемся в ЦДЭ. Практическая составляющая программы реализуется в форме организации экспедиции, сборе материала и его камеральной обработки.

На сегодняшний день педагоги приняли участие в нескольких экспедициях: комплексной экспедиции по Челябинской области «Синегорье» и экспедиции на озеро Байкал.

Первая экскурсия была предложена известным экологом и краеведом Д. К. Драковой. В рамках экспедиционного выхода у участников есть возможность посетить ООПТ Челябинской области, познакомиться с их видовым разнообразием флоры и фауны, а также краснокнижными их представителями. По итогам экспедиций формируются отчеты, которые передаются в ОГУ «Особо охраняемые природные территории».

В 2023 году при поддержке Профсоюза образования Челябинской области двенадцать педагогов ЦДЭ получили возможность организовать экспедицию на озеро Байкал. Работа проводилась на основании договора о сотрудничестве со специалистами Станции юных натуралистов г. Иркутска (с 2025 г. структурное подразделение образовательного комплекса МБОУ г. Иркутска «Крылья»). В ходе экспедиции был пройден маршрут по Прибайкальскому национальному парку и зеркалу озера Байкал. В ходе экспедиции педагоги обучались сбору ботанического материала в зимний период, его обработке, забору проб воды и их анализу и другим методам исследования биоты.

Итоговая аттестация предполагает разработку и проведение практического занятия с обучающимися в рамках освоения дополнительной общеобразовательной общеразвивающей программы с включением в содержание материала из экспедиции.

Стоит отметить, что результатом взаимодействия с педагогами дополнительного образования г. Иркутска стало появление нового межрегионального конкурса экологической направленности «Экодозор», где обучающиеся демонстрируют свои знания об озере Байкал.

3. Организация и проведение профильных естественно-научных смен (16 часов).

Опыт организации профильных смен в рамках летнего экологического лагеря «Экосити» в ЦДЭ существует с 1990 года. В ходе теоретического изучения материала педагоги знакомятся с историей появления детских летних лагерей, особенностями организации профильных смен и образовательного процесса в рамках этих смен.

Практические занятия предполагают закрепление навыков проведения смены на территории МАУ ДОЛ «Солнечная поляна» г. Челябинска, где педагоги учатся проводить образовательные и воспитательные мероприятия в природной среде, отрабатывают умения работы с оборудованием, размещенным в летнем классе, умение закладывать геоботанические площадки, умение проводить фенологические наблюдения и т. д.

Итоговая аттестация предполагает разработку и защиту тематики исследовательских работ обучающихся в предстоящих сменах.

Таким образом, представленная система программ внутрикорпоративного повышения квалификации позволяет удовлетворить индивидуальный запрос педагогов по конкретному направлению работы и отвечает профилю образовательной организации.

Каждая программа утверждена на заседании методического совета ЦДЭ, имеет внешнюю экспертизу. Для проведения процедуры аттестации утверждается комиссия. По результатам защиты аттестационных материалов выдается свидетельство о повышении квалификации.

Литература:

1. *Едакова, И. Б.* Эффективные практики наставничества в дошкольном образовании города Челябинска / И. Б . Едакова, И. А. Селиверстова. — Текст : непосредственный // Актуальные проблемы дошкольного образования : мат-лы XXII Междунар. науч.-практ. конф., посв. 90-летию ЮУрГГПУ. — Челябинск : Изд-во ЗАО «Библиотека А. Миллера», 2024. — С. 131–135.

2. *Ильясова, О. А.* Развитие института наставничества в рамках внутрикорпоративного повышения квалификации персонала в общеобразовательной школе / О. А. Ильясова. — Текст : непосредственный // Kant. — 2022. — №3(44). — С. 259–263. — DOI 10.24923/2222-243X.2022-44.47.

3. *Репринцева, Г. А.* Внутрикорпоративное повышение квалификации воспитателей детского сада в вопросах развития игровой деятельности дошкольников / Г. А. Репринцева. — Текст : непосредственный // Психолог. — 2019. — №3. — С. 48–55. — DOI 10.25136/2409-8701.2019.3.30026.

Аршинова А. Е.
Детский сад № 308 г. Челябинска,
г. Челябинск, Россия
e-mail: mdou308kalin@mail.ru

ОРГАНИЗАЦИЯ ПАТРИОТИЧЕСКИХ ВЫСТАВОК В ДОШКОЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ

Аннотация. В статье представлен опыт работы по организации совместных образовательных мероприятий с родителями воспитанников по патриотическому воспитанию детей дошкольного возраста.

Ключевые слова: патриотическое воспитание, взаимодействие с родителями, выставки, конкурсы.

Arshinova A. E.
Kindergarten No 308 of Chelyabinsk,
Chelyabinsk, Russia
e-mail: mdou308kalin@mail.ru

ORGANIZATION OF PATRIOTIC EXHIBITS IN A PRESCHOOL EDUCATIONAL ORGANIZATION

Annotation. The article presents the experience of organizing joint educational events with parents of students on the patriotic education of preschool children.

Keywords: patriotic education, interaction with parents, exhibitions, and contests.

Почему важно патриотическое воспитание? Оно помогает пробудить в человеке чувство гордости за свою страну, пробудить любовь к родному краю. Патриотическое воспитание дошкольников — это не только изучение традиций и истории, но и нравственное, эстетическое восприятие окружающего мира.

Именно в этом проявляется интеграция разных видов детской деятельности, которая приводит к качественному результату. Процесс патриотического воспитания предусматривает учет возрастных особенностей детей дошкольного возраста. Важно начинать работу по формированию духовно-нравственных ценностей с самого начала заложения фундамента личности ребенка [1].

Особенностью организации процесса патриотического воспитания, которая обеспечивает высокий качественный результат, является взаимодействие с семьями воспитанников: педагоги занимаются воспитанием детей, но основы нравственности важно закладывать внутри семьи [2].

Можно рекомендовать родителям использовать следующие простые приемы работы с детьми:

— рассказы о своих родственниках (бабушках и дедушках, их профессиях, увлечениях);
— создание герба (флага) своей семьи;.
— совместное чтение книг о семье, Родине;
— разговоры о значимых событиях для России;
— посещение исторических мест и др.

Большое значение в решении задач патриотического воспитания детей дошкольного возраста имеет изобразительное искусство. Кроме занятий по изобразительной деятельности педагоги вместе с детьми посещают выставки, музеи, библиотеки. В рамках занятий проводятся беседы о культуре, истории страны, традициях.

С целью воспитания у подрастающего поколения чувства патриотизма организуются тематические выставки, посвященные таким праздникам, как «День матери», «День народного единства», «День защитника Отечества», «День Победы», «День семьи», «День Космонавтики». Дети активно участвуют в создании поделок, рисунков на предложенные темы. Посетителями таких выставок являются не только сами дошкольники, но и педагоги детского сада, а также родители.

Организация таких выставок обеспечивает возможность педагогам помочь родителям лучше понять своих детей, увидеть их скрытые возможности. С этой же целью проводятся конкурсы, в которых могут поучаствовать не только воспитанники, но и их родители, что также дает возможность родителям провести вместе время, пообщаться с детьми, узнать о их проблемах.

Таким образом, организация подобных мероприятий не только способствует формированию патриотических чувств у детей дошкольного возраста, но и обеспечивает их родителям возможность лучше понять своего ребенка, оценить его способности и поддержать в дальнейшем все начинания.

Литература:

1. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования. Приказы и письма министерства образования и науки Российской Федерации / ред.-сост. Т. Цветкова. — Москва : Изд-во Сфера, 2020. — 80 с. — ISBN 978-5-9949-2513-3. — Текст : непосредственный.

2. Федеральная образовательная программа дошкольного образования. — Москва : ТЦ Сфера, 2023. — 208 с. — ISBN 978-5-9949-3192-9. — (Серия Правовая библиотека образования). — Текст : непосредственный.

Асташова А. Н.

Мозырский государственный педагогический университет им. И. П. Шамякина,
г. Мозырь, Беларусь
e-mail: aaastashova@tut.by

ПРИЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ РЕФЛЕКСИВНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ У УЧАЩИХСЯ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА НА УРОКЕ МАТЕМАТИКИ

Аннотация. Статья посвящена исследованию вопросов, связанных с формированием рефлексивной деятельности у учащихся начальной школы на уроке математика. Дана характеристика приемов формирования рефлексивной деятельности и их использование на различных этапах урока математики.

Ключевые слова: рефлексивная деятельность, формы рефлексии, приемы, урок математики.

Astashova A. N.

Mozyr State Pedagogical University named after I. P. Shamyakin,
Mozyr, Belarus
e-mail: aaastashova@tut.by

TECHNIQUES FOR FORMATION REFLECTIVE ACTIVITIES IN PRIMARY SCHOOL STUDENTS IN A MATHEMATICS LESSON

Annotation. This article explores issues related to developing reflective activity in elementary school students during mathematics lessons. It describes methods for fostering reflective activity and their use at various stages of the mathematics lesson.

Keywords: reflective activity, forms of reflection, techniques, mathematics lesson.

Формирование рефлексивной деятельности у учащихся младшего школьного возраста, является актуальным научно-практическим направлением. Данный вопрос требует определения особенного, специфичного в осуществлении рефлексии для достаточно специфичной категории субъектов учебной деятельности [1, с. 147].

Рефлексия (позднегреч. — «обращение назад») — это способность человеческого мышления, направленная на осознание мира и самого себя; самопознание, раскрывающее деятельность души и уникальность духовного мира человека.

Рефлексивная деятельность проходит на протяжении всего образовательного процесса и может осуществляться как в устной, так и в письменной форме, при этом она выполняет различные смысловые функции. Для полноценного развития и самоконтроля знаний учащихся целесообразно интегрировать рефлексивную деятельность на всех этапах урока. Обучение становится более эффективным и интересным, когда учащиеся осознают материал, достигают поставленных целей и получают адекватную, объективную оценку своих усилий.

В начале урока с помощью опроса или разминки можно выявить эмоциональное состояние учащихся. Применение направляющих вопросов и игровых форм активизации внимания содействует лучшей подготовке к изучению нового материала. Словесно-вопросительная форма обучения становится более доступной благодаря использованию дополнительных наглядных пособий. Постепенное закрепление изученного материала и его фиксация позволяет отслеживать динамику продвижения учащихся.

На этапе закрепления знаний целесообразно применять анкетирование и поощрять учащихся к добровольному обмену положительными отзывами друг с другом. Для оценки содержания урока могут быть использованы цветные карточки, отражающие уровень познавательной активности, интереса, понятности и насыщенности материала; ключевые слова, способствующие закреплению изученного и подведению итогов.

Оценка настроения в начале урока, как форма рефлексии, помогает установить контакт с учащимися и настроить их на предстоящую работу.

В завершение урока уместно применять различные формы рефлексии, однако наиболее часто используется вопросительная форма, позволяющая выявить пробелы в обучении и проанализировать степень усвоения темы.

Рассмотрим некоторые формы организации рефлексивной деятельности на разных этапах урока математики: прием «Светофор», метод «Пять пальцев», «Дерево творчества», «Дерево ожиданий»; приемы «Плюс-минус-интересно», «Корзина идей», «Закончи предложение», «Лесенка успеха», «Кластер», «Паучок» и др.

Для изучения эмоционального состояния учащихся предлагается использование рефлексивного приема «Светофор», который может быть применен как в начале урока для диагностики готовности учащихся к работе, так и в конце урока для оценки эффективности учебного процесса. Учащимся предлагается выбрать цвет светофора — красный, желтый или зеленый — в соответствии с их личным восприятием успешности выполнения задания.

Зеленый цвет символизирует полное понимание материала и успешное выполнение задания. Желтый цвет указывает на частичное усвоение материала и необходимость дополнительной работы. Красный цвет отражает трудности в понимании материала и неудовлетворительный результат.

Таким образом, визуальное отображение выбора цветов создает картину общего восприятия урока учащимися [2].

Метод «Пять пальцев» — простая и доступная техника самооценки, позволяющая оценить достижение поставленной цели по пяти основным параметрам. Каждый палец руки соответствует одному из параметров:

Мизинец («М»): Мысли, знания, информация. Что нового было узнано? Какие знания были приобретены?

Безымянный палец («Б»): Близость к цели. Что было сделано? Какие результаты достигнуты?

Средний палец («С»): Состояние духа. Каково было настроение? Какие эмоции преобладали?

Указательный палец («У») — услуга, помощь, сотрудничество. Чем я сегодня помог другим? Улучшились ли мои взаимоотношения с окружающими?

Большой палец («Б») — будет важно узнать. Какие трудности я сегодня испытывал? Что мне необходимо узнать? [3].

Данный метод способствует развитию рефлексивных навыков у учащихся и позволяет им проанализировать свой вклад в урок.

На заключительном этапе урока может быть использован прием «Дерево творчества». Данный метод предполагает, что учащиеся выбирают символ (фрукт, цветок или лист) и выполняют творческое задание, отражающее усвоенный на уроке материал в формате мини-сочинения, стихотворения или загадки [4, с. 379].

Например, во время изучения темы «Умножение и деление на число 10» обучающимся предлагается составить свои примеры на заданную тему, написать мини-сочинение по данной теме. Учащиеся развивают свои творческие способности, умение анализировать и систематизировать изученный материал. Использование данного приема поможет обобщить изученный вычислительный прием.

В начале любого урока математики можно провести рефлексию «Дерево ожиданий». Учащиеся на листике записывают свои ожидания от урока, после того как учитель объявит тему урока. По завершению урока, учащиеся снимают листочки с дерева, если их ожидания оправдались, и оставляют на дереве, если не оправдались.

Прием «Плюс-минус-интересно» применяется на этапе подведения итога урока. Позволяет учителю оценить урок с точки зрения его ценности для каждого. Для учащихся наибольший интерес представляют графы «П» и «И», поскольку они содержат информацию, которая может оказаться полезной в будущем. Данный прием может быть реализован как устно, так и письменно, в зависимости от временных ограничений. При письменном выполнении учащимся предлагается заполнить таблицу из трех граф:

«П» (плюс): сюда записывается все, что понравилось на уроке, информация и формы работы, вызвавшие положительные эмоции или потенциально полезные для достижения личных целей.

«М» (минус): в эту графу включается все непонятное, скучное или неприятное, а также информация, сочтенная учеником бесполезной.

«И» (интересно): заносятся любопытные факты, полученные на уроке, а также вопросы к учителю для дальнейшего изучения темы [5].

На уроке по теме «Деление двузначного числа на однозначное» на этапе устного счета предлагается применить рефлексивный прием «Плюс-минус». Учащимся необходимо выявить верно или неверно решены примеры и показать соответствующий знак. Прием способствует закреплению вычислительного навыка, доведению его до автоматизма и ставит учащихся в ситуацию выбора рационального приема для решения выражения.

На этапе объявления темы урока можно применить рефлексию «Корзина идей». Учащиеся пишут свои идеи по теме урока и кладут их в корзину. После этапа объяснения нового материала учитель выявляет, чьи идеи были верными. Данный прием способствует развитию математического мышления, повышает интерес к изучению новой темы. На основе изученных тем на предыдущих уроках, заданиях, которые предлагает учитель в начале данного урока, учащиеся предполагают, какая тема будет изучаться.

Прием «Закончи предложение (письменное интервью)» используется для обобщения результатов урока. Учащиеся оценивают свой вклад в достижение поставленных целей, свою активность и эффективность ра-

боты класса, а также увлекательность и полезность используемых форм работы. Каждый учащийся по кругу высказывается одним предложением, выбирая начало фразы из предложенных на доске вариантов: «Сегодня я узнал...», «Было трудно...», «Мне удалось...», «Я понял, что...», «Теперь я могу...» и т. д. На этапе обобщения и систематизации предлагается построить алгоритм умножения двузначного числа на однозначное число при помощи приема «Восстанови последовательность». Данный прием направлен на выявление закономерности, а также построения алгоритма. Он развивает логическое и математическое мышление. Учащиеся во время составления алгоритма обобщают полученные знания о вычислительном приеме, повторяют его и закрепляют.

На заключительном этапе — рефлексия «Лесенка успеха», данный прием помогает учащимся проанализировать свою деятельность на протяжении всего урока, способствует формированию адекватной самооценки, а также действий самоконтроля. Учащиеся пытаются оценить уровень своих знаний, с помощью учителя или самостоятельно определяют, над чем им необходимо поработать, что нужно закрепить.

Прием «Кластер» представляет собой графический способ организации информации, позволяющий систематизировать и обобщить учебный материал. Основные смысловые единицы фиксируются в виде схемы с обозначением всех связей между ними. Использование приема «Кластер» на уроках математики способствует развитию у учащихся умения выделять существенные (важные) признаки предмета, сравнивать несколько предметов, отмечая при этом сходные и различные свойства, умение сделать несложные обобщения на основе выделенных общих свойств. Этот прием является одним из основных для формирования и развития мыслительных операций (анализ и синтез), а также умения строить обоснованные (логичные) рассуждения.«Кластер» можно использовать на всех этапах урока: проверка домашнего задания, осмысления, рефлексии или как стратегию урока в целом. Для создания кластера необходимо:

1. Записать ключевое слово или предложение в центре листа (классной доски).
2. Вокруг него записать слова или предложения, выражающие идеи, факты, образы, связанные с темой.
3. Соединить прямыми линиями появившиеся слова с ключевым понятием и между собой, устанавливая логические связи.

Прием «Паучок» представляет собой простую структурно-логическую модель. В ее основе лежит овал, содержащий ключевое понятие (термин). От овала расходятся лучи, символизирующие «лапки паучка». Учитель предлагает учащимся записать рядом с каждой «лапкой» важные характеристики данного термина. Данный прием используется для развития устной связной математической речи и характеристики понятий.

Важно отметить, что рефлексивная деятельность предполагает создание условий, в которых учащийся становится субъектом самоанализа. Все вышеизложенное, позволяет сформулировать следующие выводы:

1. Рефлексивную деятельность можно рассматривать как механизм развития и саморазвития личности, который оказывает непосредственное влияние на качество жизнедеятельности.

2. Уровень развития рефлексии, сформированной целенаправленно, намного выше, чем в случае ее самопроизвольного становления и развития. Динамичное формирование рефлексивной деятельности происходит у учащихся младшего школьного возраста, что обусловлено формированием в образовательной ситуации учебной деятельности как особой сферы саморазвития личности.

3. Рефлексивная деятельность может осуществляться на всех этапах урока, как в устной, так и в письменной формах. Систематическое применение перечисленных выше приемов формирует рефлексивную деятельность у учащихся младшего школьного возраста, которая способствует закреплению, систематизации, обобщению изученного материала, а также формированию вычислительных навыков и доведению их до автоматизма, повышению мотивации и интереса к учебному предмету «Математика».

Литература:

1. *Карпов, А. В.* Психология рефлексии : монография / А. В. Карпов, И. М. Скитяева. — Москва : Институт психологии РАН, 2001. — 203 с. — Текст : непосредственный.

2. *Евсеева, С. Г.* Приемы рефлексии в начальной школе / С. Г. Евсеева. — Текст : электронный // Международный педагогический портал «Солнечный свет». — Москва, 2026. — Режим доступа: https://solncesvet.ru/opublikovannyie-materialyi/priemyi-refleksii-v-nachalnoy-shkole/ (дата обращения: 03.02.2026).

3. *Войтик, И. М.* Оценка и развитие рефлексивного мышления : учеб. пособие / И. М. Войтик, И. Н. Семенов. — Новосибирск : СибАГС, 2001. — 144 с. — Текст : непосредственный.

4. *Андреев, В. И.* Педагогика: Учебный курс для творческого саморазвития / В. И. Андреев. — 3-е изд. — Казань : Центр инновационных технологий, 2012. — 608 с. — ISBN 5-93962-039-7. — Текст : непосредственный.

5. *Беляева, О. А.* Методы организации рефлексии: учебно-методическое пособие / О. А. Беляева. — 8-е изд. — Минск : Республиканский институт профессионального образования (РИПО), 2023. — 42 с. — ISBN 978-985-895-115-3. — Текст : непосредственный.

Афанасьева А. А.
Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет,
г. Челябинск, Россия
e-mail: afanasevaaa@cspu.ru

Научный руководитель:
Колосова И. В., к. п. н., доцент

АКТУАЛИЗАЦИЯ САЙТА ДОШКОЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ В КОНТЕКСТЕ СОВРЕМЕННЫХ ТРЕБОВАНИЙ

Аннотация. В статье обосновывается значение сайта дошкольной образовательной организации (ДОО) в условиях цифровизации общества. Представлена характеристика современных требований к сайтам ДОО, описана процедура аудита сайта с рекомендациями по его совершенствованию (на примере сайта детского сада № 89 г. Челябинска).

Ключевые слова: сайт ДОО, информационная открытость, аудит сайта, конструктор сайтов.

Afanaseva A. A.
South Ural State Humanitarian and Pedagogical University,
Chelyabinsk, Russia
e-mail: afanasevaaa@cspu.ru

Supervisor:
Kolosova I. V., Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor

UPDATING THE WEBSITE OF A PRESCHOOL EDUCATIONAL ORGANIZATION IN THE CONTEXT OF MODERN REQUIREMENTS

Annotation. The article substantiates the importance of the website of a preschool educational organization (PEO) in the context of the digitalization of society. It presents a description of the current requirements for PEO websites and describes the procedure for website audit with recommendations for its improvement (using the example of the website of Kindergarten No 89 in Chelyabinsk).

Keywords: PEO website, information transparency, website audit, website builder.

В условиях цифровизации общества и стремительного развития интернет-технологий сайт ДОО становится не только обязательным элементом информационной открытости, но и эффективным инструментом взаимодействия с родителями воспитанников, социальными партнерами и обществом в целом [1]. Современные требования к сайтам ДОО обусловлены как нормативными актами, так и ожиданиями пользователей, для которых важны удобство, актуальность и интерактивность предоставляемой информации.

Согласно Федеральному закону № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» (ч. 3), каждая образовательная организация обязана иметь собственный сайт и обеспечивать открытость информации о своей деятельности [2]. Однако сегодня этого уже недостаточно: сайт должен быть не просто «визитной карточкой», а полноценным информационным ресурсом, отражающим миссию, ценности и достижения ДОО, а также предоставляющим оперативную обратную связь с родителями и общественностью.

При грамотном подходе к выстраиванию маркетинговой политики в сети, ДОО получает максимальную результативность: привлечение высокопрофессиональных работников, организация конструктивного взаимодействия с родителями воспитанников, предусматривающего оперативную «обратную» связь.

Наиболее подходящим и информативным является официальный сайт ДОО с контентным приложением, отвечающим запросам всех участников образовательных отношений. Прежде всего, это представительство ДОО в глобальной сети Интернет, место публикации новостей, информации по актуальной проблематике, которую руководство ДОО хочет донести до общественности [3]. Отличительной чертой официального сайта является его официальный статус, позволяющий посетителям сайта ссылаться на информацию, размещенную на нем, как на достоверно известный факт, отражающий суть происходящего.

Несмотря на то, что структура сайта, регламентируется нормативными актами (информация о ДОО, о кадрах, о дополнительных услугах, партнерах, новостные статьи со средствами комментирования, контак-

ты и др.), востребованы возможности сайта, обеспечивающие наибольшую «обратную связь» с пользователями.

Сегодня актуальным является удобство и простота пользования сайтом даже для начинающего пользователя: меню с многоуровневой вложенностью, содержащее разделы и подразделы; контент вложения, представляющий собой книги, статьи, аудио, видеофайлы (консультативные материалы для пользователей, сайт ДОО должен быть максимально информативным, простым в пользовании, легко воспринимаемым, обеспечивающим не только максимально полную актуальную информацию о ДОО, но и возможность общения участников образовательных отношений.

В рамках нашего исследования проведен аудит сайта Муниципального бюджетного дошкольного образовательного учреждения «Детский сад № 89 г. Челябинска» на предмет соответствия требованиям Приказа Рособрнадзора от 04 августа 2023 г. № 1493 с использованием чек-листа, рекомендованного интернет-агентством «Вебкомплекс» [4].

В ходе проверки выявлено, что из 144 контрольных вопросов по сайту ДОО 122 показателя соответствуют требованиям («Да»); 3 показателя указывают на несоответствие («Нет»); 22 показателя не применимы к данной организации («Неприменимо»).

Таким образом, подавляющее большинство показателей выполнено, нарушения носят единичный характер. Показатели, не применимые к организации, не влияют на общий уровень соответствия. Сайт МБДОУ в целом соответствует требованиям, однако необходима доработка по отдельным позициям для полного соответствия установленным требованиям.

По результатам аудита запланированы следующие мероприятия:

— доработка отдельных разделов и уточнение формулировок;
— актуализация информации сайта;
— проведение регулярного мониторинга актуальности данных;
— разработка мобильной версии сайта;
— создание раздела «обратная связь» с чат-ботом для родителей с целью оперативного реагирования администрации ДОО.

В перспективе планируется внедрение конструктора для сайта ДОО, который обеспечит: простой и понятный интерфейс для пользователей с минимальным уровнем технической подготовки; наличие подсказок, шаблонов страниц и автоматизацию процедур заполнения полей; гибкость и адаптивность настройки внешнего вида и структуры сайта; надежность и безопасность (защита персональных данных, предотвращение несанкционированного доступа, регулярное резервное копирование); совместимость и интеграцию с внутренними системами учета, базами данных, платформами электронных журналов и календарями событий.

Таким образом, сайт ДОО представляет собой ключевой инструмент информационной открытости и взаимодействия с родителями воспитанников, социальными партнерами и общественностью. Систематическое проведение аудита и актуализация сайта ДОО направлены на обеспечение удобства пользователей, безопасности данных и оперативного обновления информации, а также обеспечит новое качество имиджа ДОО.

Литература:

1. *Семенова, М. Л.* Образовательные возможности цифровой лаборатории в повышении информационно-компьютерной компетентности будущих специалистов системы дошкольного образования / М. Л. Семенова, Б. А. Артеменко, И. В. Колосова [и др.]. — Текст : непосредственный // Современная наука: актуальные проблемы теории и практики. Серия: Гуманитарные науки. — 2020. — № 1. — С. 84–87.

2. *Акчулпанова, А. А.* Цифровизация дошкольного образования / А. А. Акчулпанова, А. В. Танюкевич, Л. Ф. Насырова. — Текст : непосредственный // Современная наука: актуальные проблемы теории и практики. Серия: Гуманитарные науки. — 2025. — № 7–2. — С. 48–52.

3. *Артеменко, Б. А.* Информационно-методический ресурс «Экологический конструктор» как инструмент непрерывного экологического образования / Б. А. Артеменко, Н. В. Калашников, Л. Н. Чипышева. — Текст : непосредственный // Совершенствование методики преподавания биологии в школе и вузе : мат-лы Всерос. науч.-метод. конф. с междунар. участием (Москва, 10–11 ноября 2023 г.). — Москва : Московский педагогический государственный университет, 2024. — С. 30–36.

4. Приказ Федеральной службы по надзору в сфере образования и науки от 04.08.2023 № 1493 «Об утверждении требований к структуре официального сайта образовательной организации в информационно-телекоммуникационной сети «Интернет» и формату представления информации» — URL: http://publication.pravo.gov.ru/document/0001202311290017 (дата обращения: 20.03.2026) — Текст : электронный.

Ачкасова П. К.
Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет,
г. Челябинск, Россия
e-mail: sarginap@mail.ru

Научный руководитель:
Резникова Е. В., к. п. н., доцент

ПРЕОДОЛЕНИЕ НАРУШЕНИЙ ПИСЬМА У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С РАССТРОЙСТВОМ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА

Аннотация. В статье рассматривается проблема специфических нарушений письменной речи у детей младшего школьного возраста с расстройством аутистического спектра (РАС). Представлена система психолого-педагогического сопровождения, реализованная в ходе формирующего эксперимента с участием учащихся с РАС. Сделан вывод о необходимости смещения фокуса коррекции с симптоматической «тренировки правил» на воздействие на патогенетические механизмы нарушений письма через создание комплексных компенсирующих условий.

Ключевые слова: расстройства аутистического спектра, младший школьный возраст, нарушения письма, психолого-педагогическое сопровождение, мультисенсорный подход.

Achkasova P. K.
South Ural State Humanitarian and Pedagogical University,
Chelyabinsk, Russia
e-mail: sarginap@mail.ru

Supervisor:
Reznikova E. V., Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor

OVERCOMING WRITING DISORDERS IN PRIMARY SCHOOL CHILDREN WITH AUTISIST SPECTRUM DISORDER

Annotation. This article examines the problem of specific written language impairments in primary school-aged children with autism spectrum disorder (ASD). A system of psychological and pedagogical support implemented during a formative experiment involving students with ASD is presented. It concludes that the focus of intervention needs to shift from symptomatic «rule training» to addressing the underlying mechanisms of writing impairments through the creation of comprehensive compensatory conditions.

Keywords: autism spectrum disorders, primary school age, writing disorders, psychological and pedagogical support, multisensory approach.

В условиях реализации Федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья и расширения практики инклюзивного образования проблема психолого-педагогического сопровождения детей с расстройствами аутистического спектра (РАС) приобретает особую остроту. Анализ научно-методической литературы свидетельствует о недостаточной разработанности подходов к коррекции нарушений письма именно у детей с РАС. Зарубежные исследования указывают на высокую частоту встречаемости нарушений письма у данной категории учащихся (от 60 % до 85 %), при этом отечественные работы носят преимущественно фрагментарный характер и акцентируют внимание на общих вопросах обучения, не раскрывая специфику формирования письма [1, 3]. Традиционные методики коррекции нарушений письма, ориентированные на нормотипичных детей или учащихся с другими нозологиями, оказываются малоэффективными, поскольку не учитывают ядерные симптомы аутистического дизонтогенеза: нарушения эмоционального контакта, сенсорной интеграции, исполнительных функций и социальной коммуникации [4, 5].

Целью нашей экспериментальной работы стало экспериментальное обоснование и проверка эффективности системы сопровождения младших школьников с РАС в процессе преодоления специфических нарушений письма.

Эмпирическая база исследования включала 6 учащихся 2-го класса (8–9 лет) с установленным диагнозом РАС, обучающихся в условиях центра развития для детей с ОВЗ. Исследование носило комплексный характер и включало констатирующий, формирующий и контрольный этапы.

Диагностический инструментарий был адаптирован с учетом особенностей детей с РАС и базировался на методиках анализа письменной речи. Диагностика проводилась индивидуально в сенсорно-безопасной среде

с применением визуальных расписаний, таймеров для структурирования времени и отсутствия жестких временных ограничений. Анализ проводился по трем параметрам: количественному (процент специфических ошибок от общего объема), качественному (типология ошибок: оптические, графомоторные, акустические, на почве нарушения языкового анализа и синтеза, аграмматизмы) и процессуальному (темп, утомляемость, эмоциональная включенность, способность к самоконтролю).

Формирующий эксперимент длился 6 месяцев и предполагал реализацию индивидуально-ориентированной программы психолого-педагогического сопровождения, включающей четыре содержательных блока:

Подготовительный (сенсомоторный и регуляторный): нейрогимнастика, развитие межполушарного взаимодействия, сенсорная интеграция, «ритуалы начала занятия» для импульсивных детей.

Формирование графомоторных и оптико-пространственных навыков: мультисенсорное освоение букв (на песке, манке, рельефных трафаретах), отработка захвата и нажима, работа над соблюдением строки и пропорций графем.

Развитие языковых предпосылок письма: звуковой и слоговой анализ с опорой на зрительные символы, работа с предложением и деформированными текстами, игры на согласование, использование шаблонов и речевых формул.

Коммуникативно-функциональное письмо: составление списков, записок, подписей к рисункам, использование сверхценных интересов ребенка для придания письму личностного смысла, обучение самопроверке с помощью цветных чек-листов.

Организационные формы включали индивидуальные коррекционные занятия (2–3 раза в неделю), тьюторское сопровождение в классе, консультативные встречи с родителями и создание адаптированной образовательной среды.

По завершении формирующего эксперимента была проведена повторная диагностика. Сравнительный анализ данных констатирующего и контрольного этапов выявил положительную динамику у всех участников группы [2].

Зафиксировано статистически значимое снижение общего процента ошибок как при списывании (в среднем на 18 %), так и при письме под диктовку (в среднем на 22 %). Наибольшая положительная динамика отмечена в коррекции оптических и графомоторных ошибок, что подтверждает эффективность целенаправленной сенсомоторной коррекции и мультисенсорного подхода. Грубые искажения звуко-слоговой структуры и слитное написание слов сменились ошибками, характерными для более высокого уровня овладения письмом (единичные орфографические ошибки на непроверяемые гласные, редкие пропуски букв), что свидетельствует о поэтапном формировании операционного состава письменной деятельности.

Разработанная система психолого-педагогического сопровождения, основанная на принципах индивидуализации, мультисенсорности, структурированности и коммуникативной функциональности, доказала свою эффективность. За 6 месяцев реализации программы зафиксировано достоверное снижение количества специфических ошибок (на 18–22 %), улучшение графомоторных показателей, развитие элементов самоконтроля и повышение продуктивности письменной деятельности.

Таким образом, нарушения письма у младших школьников с РАС носят качественный, полиморфный характер и обусловлены взаимодействием сенсомоторного дефицита, слабости исполнительных функций, фрагментарности восприятия и снижения коммуникативной мотивации. Это принципиально отличает нарушения письма при аутизме от типичных форм у нормотипичных детей.

Успешность коррекции нарушений письма при РАС невозможна без междисциплинарного взаимодействия команды специалистов (дефектолог, логопед, психолог, тьютор) и активного вовлечения семьи как полноправного партнера. Перенос навыков в естественную образовательную и бытовую среду является ключевым условием их закрепления.

Литература:

1. Коррекционно-педагогическая помощь учащимся школьного возраста с разным уровнем умственной недостаточности в условиях интегрированного обучения / Е. В. Резникова. — Челябинск : Изд-во ЮУрГГПУ, 2017. — 236 с. — ISBN 978-5-906908-95-7 — Текст: непосредственный.

2. *Лалаева, Р. И.* Нарушение чтения и письма у младших школьников: диагностика и коррекция : учеб.-метод. пособие / Р. И. Лалаева, Л. В. Венедиктова. — Ростов-на-Дону : Феникс; СПб. — 218 с. — ISBN 5-222-05013-0; 5-94033-034-7. — Текст: непосредственный.

3. *Лурия, А. Р.* Высшие корковые функции человека и их нарушения при локальных поражениях мозга / А. Р. Лурия. — Москва : Изд-во МГУ, 1969. — 504 с. — Текст: непосредственный.

4. *Никольская, О. С.* Аутичный ребенок : Пути помощи / О. С. Никольская, Е. Р. Баенская, М. М. Либлинг. — Москва : Теревинф, 1997. — 341 с. — ISBN 5-88707-005-6. — Текст: непосредственный.

5. *Хаустов, А. В.* Формирование навыков речевой коммуникации у детей с расстройствами аутистического спектра : учеб.-метод. пособие / А. В. Хаустов. — Москва : Изд-во МГГПУ, 2010. — 87 с. — ISBN 978-5-904877-01-9. — Текст: непосредственный.

Бабкина Н. В.
Институт коррекционной педагогики,
г. Москва, Россия
e-mail: babkina@ikp.email

ОБЕСПЕЧЕНИЕ ПРЕЕМСТВЕННОСТИ РЕАЛИЗАЦИИ КОРРЕКЦИОННЫХ КУРСОВ ФАОП ДЛЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

Аннотация. В статье рассматриваются вопросы обеспечения преемственности реализации коррекционных курсов в системе образования обучающихся с ЗПР. Раскрываются концептуальные подходы к построению непрерывной системы коррекционно-развивающей работы на уровнях начального и основного общего образования. Особое внимание уделяется модульному принципу построения коррекционных курсов, а также механизмам сохранения коррекционной помощи при переходе обучающихся с адаптированной на основную образовательную программу.

Ключевые слова: дети с задержкой психического развития, адаптированная образовательная программа, коррекционно-развивающая область, психолого-педагогическое сопровождение.

Babkina N. V.
Institute of Special Education,
Moscow, Russia
e-mail: babkina@ikp.email

ENSURING CONTINUITY IN THE IMPLEMENTATION OF CORRECTIVE COURSES OF THE FEDERAL ADAPTED EDUCATIONAL PROGRAM FOR STUDENTS WITH LEARNING DISABILITIES

Annotation. This article examines issues related to ensuring the continuity of remedial courses in the education system for students with learning disabilities. It explores conceptual approaches to building a continuous system of remedial and developmental work at the primary and secondary education levels. Particular attention is paid to the modular design of remedial courses, as well as mechanisms for maintaining remedial support as students transition from adapted to mainstream educational programs.

Keywords: students with learning disabilities, adapted educational program, correctional and developmental area, psychological and pedagogical support.

Современная психолого-педагогическая типология выделяет три группы детей с задержкой психического развития (ЗПР), различающиеся не только количественными, но и качественными характеристиками психической деятельности и поведения [1]. Это обусловливает необходимость дифференцированного подхода к созданию специальных образовательных условий в соответствии с вариантом развития ребенка и его особыми образовательными потребностями.

Обязательной частью ФАОП для обучающихся с ЗПР является программа коррекционной работы. Ее цель — реализация комплексной системы психолого-педагогического сопровождения и предоставление специализированной помощи обучающимся с ЗПР для преодоления или ослабления недостатков в психическом развитии, успешной школьной и социальной адаптации, результативного освоения образовательной программы начального и основного общего образования.

Коррекционная работа с обучающимися с ЗПР характеризуется *непрерывностью* на протяжении всего дошкольного и школьного периода обучения и *преемственными связями* между уровнями образования. Дифференцированный подход к определению образовательных условий, непрерывность коррекционной помощи на всех этапах обучения, спиралевидность содержания коррекционных курсов — все эти компоненты составляют основу современной системы психолого-педагогического сопровождения детей с ЗПР.

На уровне начального общего образования обучающихся с ЗПР коррекционно-развивающая область включает традиционные коррекционные курсы, предусматривающие занятия с педагогом-психологом (развитие эмоционально-личностной сферы, формирование произвольной регуляции деятельности и поведения), с учителем-дефектологом (развитие познавательной деятельности, целенаправленное формирование высших психических функций) и с учителем-логопедом (коррекция нарушений устной и письменной речи) [2]. Основными направлениями коррекционной работы на данном этапе выступают: удовлетворение особых образовательных потребностей обучающихся; коррекционная помощь в овладении базовым содержанием обучения; формирование

саморегуляции; обеспечение успеха в различных видах деятельности с целью повышения мотивации к школьному обучению; расширение сферы жизненной компетенции.

Коррекционные курсы разработаны также для школьников с ЗПР, обучающихся на уровне основного общего образования [3]. Их ключевая особенность — модульный принцип построения. Каждый специалист выстраивает рабочую программу, выбирая необходимые модули в зависимости от приоритетных коррекционных задач. Модульный принцип обеспечивает гибкость и вариативность коррекционной работы, позволяет избежать формального подхода и учесть реальные образовательные потребности конкретного обучающегося. При этом деятельность специалистов не дублируется — у каждого свои задачи и содержание, но все работают единой командой в рамках комплексного психолого-педагогического сопровождения [4].

Особого внимания заслуживает «спиралевидность» содержания коррекционных курсов. Данный принцип предполагает возвращение к одним и тем же темам на разных возрастных этапах, но с постепенным усложнением и расширением содержания. Это позволяет не только сохранять преемственность между этапами обучения, но и обеспечивать устойчивость сформированных навыков, их перенос в новые учебные и жизненные ситуации.

Особую значимость в контексте преемственности приобретает создание механизмов сохранения коррекционной помощи при переходе обучающихся с ЗПР с адаптированных на основные образовательные программы. Даже при успешном освоении образовательной программы эти дети продолжают нуждаться в психолого-педагогической поддержке, поскольку сохраняются трудности произвольной регуляции, когнитивного развития, социальной адаптации, которые могут препятствовать успешному обучению в условиях массового класса. В этой связи в требования к психолого-педагогическим условиям основной образовательной программы были внесены необходимые дополнения. Предусматривается: психолого-педагогическое сопровождение квалифицированными специалистами обучающихся, испытывающих стойкие трудности в освоении программы основного общего образования; дифференциация и индивидуализация обучения и воспитания с учетом особенностей когнитивного и эмоционального развития обучающихся; индивидуальное психолого-педагогическое сопровождение; возможность проведения занятий коррекционно-развивающей направленности. Таким образом, даже перейдя на массовую программу, обучающиеся с компенсированной ЗПР продолжают получать специализированную помощь, что позволяет сохранить непрерывность коррекционного воздействия и обеспечивает успешную адаптацию в новых образовательных условиях.

Разработанные в Институте коррекционной педагогики учебно-методические пособия, программы коррекционных курсов, методические рекомендации для специалистов позволяют выстроить целостную систему коррекционной работы, обеспечивающую успешное освоение обучающимися с ЗПР образовательных программ, их социальную адаптацию и подготовку к дальнейшему жизненному самоопределению.

Таким образом, коррекционная работа с обучающимися с ЗПР строится на принципах непрерывности (на протяжении всего школьного обучения) и преемственности (между уровнями образования и в работе специалистов). Преемственность реализации коррекционных курсов для обучающихся с ЗПР обеспечивается:

- междисциплинарным взаимодействием специалистов (педагога-психолога, учителя-дефектолога, учителя-логопеда) в рамках единой команды без дублирования функций;
- поступательным усложнением содержания по спиралевидному принципу при переходе от класса к классу и от уровня НОО к уровню ООО;
- сохранением коррекционной помощи при переходе обучающихся с АООП на основную образовательную программу.

Реализация этих механизмов позволяет создать непрерывную систему коррекционно-развивающей поддержки, обеспечивающую успешное освоение образовательных программ и социальную адаптацию детей с ЗПР на всех этапах обучения.

Работа выполнена в соответствии с Государственным заданием Министерства просвещения Российской Федерации № 073-00035-26-04.

Литература:

1. *Бабкина, Н. В.* Психологическое сопровождение ребенка с задержкой психического развития / Н. В. Бабкина, И. А. Коробейников. — Москва : Наука, 2020. — 213 с. — ISBN 978-5-02-040806-7. — Текст : непосредственный.

2. Реализация коррекционных курсов для обучающихся с задержкой психического развития на уровне начального общего образования : методическое пособие / под общ. ред. Н. В. Бабкиной. — Москва : ФГБНУ «ИКП РАО», 2022. — 132 с. — Текст : непосредственный.

3. *Вильшанская, А. Д.* Проектирование и реализация коррекционных курсов для обучающихся с задержкой психического развития на уровне основного общего образования / А. Д. Вильшанская, Н. В. Бабкина, Л. М. Пономарева, О. А. Скобликова. Москва : Владос, 2022. — 204 с. — ISBN 978-5-907482-84-5. — Текст : непосредственный.

4. *Бабкина, Н. В.* Ракурсы понимания категории психологического сопровождения в системе общего и специального образования / Н. В. Бабкина. — Текст : непосредственный // Клиническая и специальная психология. — 2018. — Т. 7, №4. — С. 1–18.

Башлыкова Я. И.
Детский сад № 8 г. Челябинска
г. Челябинск, Россия
e-mail: Yana_24_92@mail.ru

Научный руководитель:
Бехтерева Е. Н., к. п. н., доцент

ВНЕДРЕНИЕ БРЕНД-ТЕХНОЛОГИЙ В УПРАВЛЕНИЕ ДОШКОЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИЕЙ

Аннотация. Статья посвящена внедрению бренд-технологий в управление дошкольной образовательной организацией в условиях конкуренции. На примере МДОУ представлены результаты анкетирования родителей и педагогов, а также анализа управленческой практики, выявившие отсутствие системной работы по развитию бренда. Предложена модель управления брендом, включающая ключевые этапы и инструменты: разработку бренд-бука, фирменного стиля, цифровых и образовательных продуктов. Реализация модели направлена на формирование целостной системы управления брендом ДОО и укрепление его имиджа.

Ключевые слова: бренд-технологии, ДОУ, бренд образовательной организации, фирменный стиль, бренд-бук.

Bashlykova Ya. I.
Kindergarten №. 8 of Chelyabinsk
Chelyabinsk, Russia
e-mail: Yana_24_92@mail.ru

Supervisor:
Bekhtereva E. N. Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor

IMPLEMENTING BRAND-TECHNOLOGIES IN THE MANAGEMENT OF A PRESCHOOL EDUCATIONAL INSTITUTION

Annotation. This article examines the implementation of brand technologies in the management of a preschool educational institution in a competitive environment. Using the example of Preschool Kindergarten as an example, the results of a survey of parents and teachers, as well as an analysis of management practices, reveal a lack of systematic brand development. A brand management model is proposed, including key stages and tools: the development of a brand book, corporate identity, and digital and educational products. Implementation of the model is aimed at developing a comprehensive brand management system for the preschool and strengthening its image.

Keywords: brand technologies, preschool, educational institution brand, corporate identity, brand book.

Актуальность изучения проблемы внедрения бренд-технологий в управление дошкольной образовательной организацией обусловлена требованиями к обеспечению открытости, доступности и конкурентоспособности образовательных организаций, закрепленными в Федеральном законе «Об образовании в Российской Федерации». Одним из методов решения данной проблемы является разработка уникального стиля, выявления ключевых конкурентных преимуществ и формирования бренда дошкольной образовательной организации (ДОО).

В настоящее время в законодательной базе Российской Федерации не содержится определения понятия «бренд». В части 4 ГК РФ (далее — ГК РФ) присутствуют следующие понятия: «фирменное наименование», «товарный знак и знак обслуживания», «наименование места происхождения товара» и «коммерческое обозначение» [5].

Исследованию феноменов имиджа, бренда и брендинга образовательных услуг посвящены работы отечественных исследователей. И. М. Аликперов отмечает, что в образовательных учреждениях брендинг пока еще не стал инструментом маркетинговой политики по продвижению своей организации и ее продуктов на рынок [1]. В контексте нашего исследования особый интерес представляет подход Д. В. Бочкова и А. В. Тимофеева, которые выделяют отличительные признаки понятий «бренд образовательной организации», «имидж образовательной организации». Авторы отмечают, что в содержательном аспекте не в полной мере учитываются специфика системы образования, а материалы по брендингу наиболее широко представлены на уровне высшего образования, и практически отсутствуют в отношении образовательных организаций общего образования [2].

Реализация исследования в данной проблематике необходима в связи с возрастанием конкуренции между дошкольными образовательными организациями. Изучив работы И. М. Аликперова [1], Д. В. Бочкова и А. В. Тимофеева [2], В. Л. Музыканта [3], Г. Л. Тульчинского и В. И. Терентьевой [5], мы определили решающие факторы проблемы, некоторые ключевые аспекты: отсутствие системного подхода к формированию бренда в ДОО, недо-

статочная разработанность управленческих механизмов внедрения бренд-технологий, а также ограниченность исследований, адаптированных к условиям дошкольного образования. Поэтому на основе проведенного теоретического анализа была разработана и апробирована в условиях Муниципального дошкольного образовательного учреждения «Детский сад № 8 г. Челябинска» (МБДОУ «ДС № 8 г. Челябинска») система внедрения бренд-технологий в управление дошкольной образовательной организацией.

Первым этапом системы работы стал мониторинг текущего состояния бренда ДОУ, включающий комплексную диагностику представлений о дошкольной образовательной организации у родителей, педагогов и администрации. Мониторинг проводился с использованием анкетирования родителей и педагогов, анализа управленческой деятельности.

Для изучения уровня узнаваемости бренда ДОУ было проведено анкетирование 50 родителей воспитанников. Установлено, что 92 % родителей знают название учреждения, 60 % оценивают его узнаваемость в районе на среднем уровне (4 балла), 20 % — на высоком уровне (5 баллов), 20 % — на низком (3 балла). Средняя оценка удовлетворенности образовательным процессом составила 4,6 балла, профессионализм педагогов — 4,7 балла. При этом 90 % респондентов готовы рекомендовать ДОУ другим семьям. В то же время, необходимо повысить узнаваемость учреждения в районе и развивать новые направления, чтобы сделать детсад еще более привлекательным для семей.

С целью выявления уровня готовности педагогического коллектива к формированию и продвижению бренда ДОУ было организовано анкетирование 22 педагогов. Установлено, что 64 % (14 человек) знакомы с понятием «образовательный бренд», тогда как 36 % (8 человек) затрудняются его определить. Только 9 % педагогов (2 человека) систематически используют принципы бренда в работе, 36 % — часто, 41 % — эпизодически, 14 % — практически не используют. При этом 82 % (18 человек) выразили потребность в дополнительном обучении. Полученные данные свидетельствуют о наличии базового понимания бренда, но для системного применения и эффективного продвижения бренда необходима целенаправленная работа.

Еще одним из элементов мониторинга был анализ деятельности администрации, который показал, что в текущей документации отсутствуют четко прописанные положения по формированию и продвижению бренда организации. Специализированной работы по управлению брендом не ведется: нет регулярного мониторинга имиджа, единой стратегии взаимодействия с родителями и партнерами в контексте бренд-технологий, а также механизмов по интеграции ценностей бренда в повседневную деятельность педагогического коллектива.

На основе проведенного мониторинга были выявлены организационно-педагогические условия внедрения бренд-технологий в управление дошкольной образовательной организацией и был разработан план по их реализации.

В ходе реализации первого условия (разработки модели управления брендом дошкольной образовательной организации) была разработана модель управления брендом МБДОУ «ДС № 8 г. Челябинска», основанная на подходах И. А. Селиверстовой и М. Л. Семеновой [4] и адаптированная с учетом специфики дошкольной образовательной организации и результатов проведенной диагностики. Ее реализация проводится поэтапно.

Табл. 1

Реализация модели управления брендом МБДОУ «ДС № 8 г. Челябинска»

Этап	Мероприятия
Мотивационный	Проведение педагогического совета по теме бренда ДОУ Диагностика Создание рабочей группы
Концептуальный	Миссия: «Создание условий для гармоничного развития ребенка через заботу, современное образование и сотрудничество с семьей» Ценности: забота, индивидуальный подход, открытость, развитие, безопасность Позиционирование: современный детский сад, ориентированный на индивидуальное развитие ребенка
Содержательный	Создание логотипа, слогана, элементов фирменного стиля Разработка плана продвижения Интеграция инноваций: интерактивный логотип, брендированные игровые материалы, шаблоны презентаций, медиа-материалы
Регламентирующий	Разработка Положения о бренде Утверждение документов Введение требований к оформлению (стенды, презентации, цифровые материалы)
Коммуникационный	Продвижение бренда через сайт, «Сферум», мероприятия с родителями Внедрение QR-кодов и виртуальных туров Участие в социальных и экологических проектах
Рефлексивный	Проведение повторной диагностики (анкетирование родителей, педагогов) Обсуждение на педсовете Анализ эффективности и узнаваемости бренда
Адаптационный	Корректировка бренда и мероприятий с учетом обратной связи Развитие цифрового взаимодействия Продолжение обучения педагогов

Реализация разработанной модели управления брендом предполагает формирование конкретных продуктов бренда МБДОУ «ДС №8 г. Челябинска», которые представлены в таблице 2.

Табл. 2

Продукты бренда МБДОУ «ДС №8 г. Челябинска»

Категория	Конкретные продукты	Описание / цель
Логотип	Птичка с птенцами в гнезде на белом фоне, вписанная в окружность	Символ заботы, безопасности и развития; используется во всех документах и визуальных материалах
Слоган	«Забота. Развитие. Будущее каждого ребенка»	Передает миссию и ценности ДОУ, используется в публикациях и презентациях
Фирменный стиль	Зеленый — рост, развитие, природосообразность; Белый — чистота, открытость, доверие.	Единый стиль всех материалов: презентации, объявления, родительские сообщения, стенды
Игровые и образовательные материалы	Брендированные настольные игры, карточки, обучающие плакаты	Поддержка визуального бренда в образовательной деятельности, вовлечение детей и родителей
Цифровые продукты	QR-коды на стендах для быстрого доступа к информации, виртуальные туры по ДОУ, видеосюжеты и подкасты	Продвижение бренда, повышение узнаваемости и вовлеченности родителей, демонстрация образовательного процесса
Информационные материалы	Шаблоны презентаций педагогов, афиши мероприятий, родительские рассылки	Обеспечение единого стиля коммуникации и визуальной идентификации бренда
Социальные проекты	Совместные мероприятия с родителями, спортивные и экологические акции	Формирование положительного имиджа ДОУ в сообществе, вовлечение семьи и партнеров
Документы и регламенты	Положение о бренде, бренд-бук, инструкции по использованию логотипа и фирменного стиля	Закрепление правил, систематизация бренда, поддержка единых стандартов

Одним из эффективных средств внедрения бренд-технологий в дошкольной образовательной организации является разработка нормативно-методического обеспечения. Поэтому в качестве инструментов внедрения предложены бренд-бук и Положение о бренде ДОУ, обеспечивающие единые требования к использованию визуальных и содержательных элементов бренда.

Бренд-бук представляет собой систематизированный документ, отражающий смысловое и визуальное содержание бренда образовательной организации. В его структуру включены основные элементы, обеспечивающие единое понимание и использование бренда в практической деятельности. В частности, в бренд-буке представлена общая характеристика ДОУ как современного образовательного пространства, ориентированного на развитие личности ребенка и взаимодействие с семьей.

Положение о бренде ДОУ выступает нормативным документом, регламентирующим организацию работы по формированию и развитию бренда. В нем определены цели и задачи брендинга, направленные на создание устойчивого положительного имиджа образовательной организации и повышение уровня доверия со стороны родителей и общественности.

В документе раскрыта структура бренда, включающая смысловые, визуальные и коммуникационные элементы, что обеспечивает целостный подход к его формированию. Особое внимание уделено распределению обязанностей между участниками образовательного процесса: определена роль администрации, координирующая функция заместителя заведующего, а также участие педагогов в реализации мероприятий по продвижению бренда.

Для реализации второго условия (повышение профессиональной компетентности педагогов в вопросахвнедрения бренд-технологий в управление дошкольной образовательной организации) предложена система методической работы с педагогами, включающая обучающие, практико-ориентированные и рефлексивные мероприятия: семинар «Бренд ДОУ: понятие, структура, значение»; практикум «Ценности ДОУ в работе педагога»; тренинг «Эффективное взаимодействие с родителями»; мастер-класс «Оформление материалов в соответствии с брендом ДОУ»; практикум «Продвижение деятельности ДОУ»; круглый стол «Итоги работы по формированию бренда».

Таким образом, реализация предложенных мероприятий по внедрению бренд-технологий в управление дошкольной образовательной организацией систематизирует деятельность по формированию бренда дошкольной образовательной организации и обеспечит целенаправленную управленческую работу.

Литература:

1. *Аликперов, И. М.* Брендинг образовательной организации : состояние, возможности, этапы развития / И. М. Аликперов. — Текст : непосредственный // Управленец. — 2017. — №2 (66). — С. 21–27.

2. *Бочков, Д. В.* Теоретико-методологическое осмысление содержания понятия бренд образовательной организации / Д. В. Бочков, А. В. Тимофеев. — 2020. — 21 с. — URL: https://lib.rucont.ru/efd/737302 (дата обращения: 13.04.2026). — Текст : электронный.

3. *Музыкант, В. Л.* Брендинг. Управление брендом : учебное пособие / В. Л. Музыкант. — Москва : ИНФРА-М, 2023. — 316 с. — Текст : непосредственный.

4. *Селиверстова, И. А.* Теоретические аспекты брендинга в дошкольной образовательной организации / И. А. Селиверстова, М. Л. Семенова. — Текст : непосредственный // Вестник Южно-Уральского государственного гуманитарно-педагогического университета. — 2024. — №4 (182). — С.159–173.

5. *Тульчинский, Г. Л.* Бренд-менеджмент. Брендинг и работа с персоналом : учебное пособие для вузов / Г. Л. Тульчинский, В. И. Терентьева. — Москва : Изд-во Юрайт, 2024. — 255 с. — Текст : непосредственный.

Беляева С. О., Ольховик В. П.

Средняя общеобразовательная школа №24 имени С. А. Красовского
городского округа Щелково, пгт. Монино, г. о. Щелково, Московская область, Россия
e-mail: bellsvet89@mail.ru

Научный руководитель:
Иванова И. Ю., к. п. н., доцент

РЕЧЕВОЕ РАЗВИТИЕ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА ПОСРЕДСТВОМ СКАЗОК И ИГР

Аннотация. В статье рассматривается отставание речевого развития детей младшего дошкольного возраста, отметили, что недостаточное общение взрослых с ребенком оказывает отрицательное влияние на развитие его речи. Взрослый создает потребность ребенка в общении и стимулирует речевое развитие ребенка. Раскрываются средства для речевого развития детей.

Ключевые слова:речевое развитие, младшие дошкольники, взрослый, Федеральная образовательная Программа дошкольного образования.

Belyaeva S. O., Olkhovik V. P.

Secondary School No 24 named after S. A. Krasovsky, Shchyolkovo Urban District,
Monino, Shchyolkovo, Moscow region, Russia
e-mail: bellsvet89@mail.ru

Supervisor:
Ivanova I. Yu., Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor

SPEECH DEVELOPMENT OF PRESCHOOL CHILDREN THROUGH FAIRY TALES AND GAMES

Annotation. This article examines speech development delays in preschool children, noting that insufficient adult communication with the child negatively impacts their speech development. The adult fosters the child's need for communication and stimulates speech development. The tools for children's speech development are revealed.

Keywords: speech development, young preschoolers, adults, Federal Educational Program for Preschool Education.

Перемены, происходящие в современном обществе, обозначили центральную проблему развития речи детей младшего дошкольного возраста. И это очень актуально, так как первые годы жизни являются периодом очень интенсивного развития ребенка. В современном обществе живое общение заменяет телевидение и многие другие гаджеты. Как следствие, увеличивается количество детей с отставанием речевого развития, несформированной связной речью, слабо развитым фонетическим слухом, небогатым словарем. В Федеральной образовательной Программе дошкольного образования в области речевого развития обозначены задачи образовательной деятельности, одни из которых:

— формирование словаря: развивать понимание речи и активизировать словарь;
— формировать интерес к художественной литературе.

Особенности речевого развития детей младшего дошкольного возраста освещаются в работах: Л. С. Выготского, А. В. Запорожец, В. А. Сухомлинского, Е. О. Смирновой, Ж. Пиаже и многих других. Многие подчеркивают, что младший дошкольный возраст — это важный период, когда совершенствуются все психические процессы, речевое развитие возникает и первоначально развивается как средство общения со взрослым. В дальнейшем она становиться средством мышления и средством овладения своим поведением. Следовательно, более распространенной причиной речевой задержки является недостаточное общение взрослых с ребенком. Взрослый создает потребность ребенка в общении и стимулирует речевое развитие ребенка [1, 2].

Особое внимание взрослых способствует преодолению незначительных трудностей в развитии речи. Если взрослый очень мало говорит с пока не разговаривающим ребенком, если основная речь взрослых состоит из одних запретов, ребенок может недобрать опыта восприятия речи, достаточного, чтобы научиться ей самому. Ребенку не будет хватать услышанных слов, он не будет знать, какое удовольствие доставляет общение со взрослым [3, с. 85].

Важно подчеркнуть, не все дети развиваются на одинаковом уровне речевого развития: у одних к трем годам уже чистое и правильное произношение слов; у других речь недостаточно отчетлива, неправильное произношение слов; у третьих, происходит произношение отдельных звуков и невербальная коммуникация.

В младшем дошкольном возрасте наблюдается возрастание речевой активности, обогащение словаря, усложнение речевых высказываний и превращение их в рассказы, возрастание роли речи как одно из средств регулирования поведения. Речевое развитие активизируется в ходе общения с окружающими, которые в дальнейшем влияют на развитие речи и обогащение словаря у детей посредством участия в различных совместных играх и занятиях.

Нам импонирует мнение советского педагога, В. А. Сухомлинского, который писал: «Сказка — свежий ветер, раздувающий огонек детской мысли и речи. Дети должны жить в мире красоты, игры, сказки, музыки, рисунка, фантазии, творчества».

Сказка, рассказ, стихотворение, ребенок должен слышать систематически как дома, так и в детском саду. Ребенок отзывается на первые эстетические впечатления; он подражает и сам рассказывает, учиться пересказывать, жестикулирует, импровизирует, усваивает новые слова. Его литературные вкусы слагаются на лучших образцах [4, с. 17]. Благодаря сказке обогащается словарный запас. Слушая и повторяя сказки, дети учатся правильно строить предложения. Обсуждение сюжета, героев и ситуации, способствует развитию связной речи, эмоциональному развитию. В сказках присутствует мораль и эмоциональные переживания героев, что помогает детям развивать эмпатию.

Художественный рассказ или сказку, важно сопровождать большими иллюстрациями к сказке, так как для детей младшего дошкольного возраста наглядность при обучении необходима. Это способствует лучшему пониманию сказки детьми и лучше удерживает внимание современных детей. К. Д. Ушинский, писал: наглядности при обучении не отделить от обучения родному языку, главную цель наглядного обучения составляет упражнение наблюдательности, логического мышления и развитие умения выражать свои выводы и наблюдения в словах. Внешний мир вторгается во внутренний мир ребенка главнейшим образом посредством органов зрения и слуха [4, с. 19]. Сказки важно выбирать по возрасту. Во время обсуждений сюжета и морали дети обучаются умению слушать других, отвечать, соблюдать очередь, не перебивать и т. д. Также важны похвала, поощрение и одобрение ребенка, которые будут стимулировать и дополнительно мотивировать ребенка вызывая интерес.

Театрализованная деятельность по сказкам с заранее подготовленными атрибутами или пальчиковый театр, индивидуальный для каждого ребенка, способствует активному использованию речевых навыков. Эти формы деятельности стимулируют инициативу и творческое мышление. Дети с удовольствием сами выбирают для себя роли, сказка проигрывается несколько раз. Дети получают удовольствие от самой речи и практического применения того, что уже освоено.

Ребенка важно побуждать выучивать простые слова, выделяя специальное время в течении дня и на игровых занятиях. Занятия, на которых происходит знакомство со словами, должны быть приятными для ребенка и заключать в себе значительный шанс на успех. Детям, которые пока не говорят или только учатся говорить, важно уделять время для индивидуальной игры с воспитателем. Для таких игр подойдут несколько карточек лото (предметы, животные и т. д.).

Активная речь ребенка лучше развивается, когда между взрослым и ребенком устанавливается эмоциональный контакт. Помогают этому контакту пальчиковые игры («Твоя ладошка — это пруд», «Сорока — белобока» и т. д.).

Твоя ладошка — это пруд, а в нем кораблики плывут (медленно указательным пальцем проводим по ладошке и пальцам)

Твоя ладошка — это как лужок, а сверху падает снежок, (медленно дотрагиваться пальцами до ладошки)

Твоя ладошка — как стекло, его помыть пора давно, (медленно своей рукой проводим по ладошке)

Твоя ладошка — как тетрадь, в тетрадке можно рисовать (медленно пальцем на ладошке ребенка рисуем круг и лучики солнышка)

Твоя ладошка — как дорожка, а по дорожке ходит кошка (пальцем рисуем дорожку и медленно проводим пальцами по этой дорожке, можно по всей руке).

Неисчислимы те знания, умения, которые ребенок приобретает в игре. Играя, он учится, а ни одно учение немыслимо без помощи основного учителя — языка [4, с. 6]. Значительную ценность для обогащения речевого и общего развития детей имеют музыкальные игры: Е. Железнова, А. Логачевская, Н. Марютина и т. д. В этих играх включен литературный текст, стишок, предписывающий то или другое игровое действие («Автобус», «Мякиш червячок», «Бежали бегемотики» и др.). Дети очень любят выполнять музыкальную зарядку на например: «Летчики на аэродром», в которой выполняются разные движения со словами.

Особую роль играют подвижные игры, в которых дети замотивированы на произношение текста, который очень легко запоминается в процессе игры, например «Пчелки и медведь», «Гуси, гуси». Вначале, предлагая новую игру, воспитательница сама четко и выразительно прочитывает относящийся к ней стишок. В течение игры стихи прочитываются несколько раз, а любимые детьми игры дети просят повторять много раз. Дети очень легко запоминают текст стиха и постепенно читают его сами. К стихам этого рода, как и к фигурирующим в игре считалочкам, предъявляются те же требования, что к стихам вообще.

Во второй половине дня, играем с детьми в короткие игры на внимание и память. Воспитатель обращает внимание детей на красное платье Танечки. «А где вы видите еще красный цвет?» или «У этого мальчика синяя футболка, на футболке нарисован динозавр», а дети должны угадать кого воспитатель имел в виду, если дети затрудняются ответить, воспитатель называет другие приметы этого мальчика, и т. д. Можно называть одежду, обувь, цвет волос и т. д. в зависимости от того, как легко дети угадывают и постепенно усложнять.

Таким образом, рассказывание сказок и игровая деятельность в детском саду является мощным инструментом для развития речи детей младшего дошкольного возраста. Систематическое использование сказок и связанных с ними игровых приемов, способствует обогащению словарного запаса, учат детей выражать свои мысли.

Литература:

1. Эмоциональное развитие дошкольника : пособие для воспитателей дет. сада / А. В. Запорожец, Я. З. Неверович, А. Д. Кошелева [и др.]; под ред. А. Д. Кошелевой. — Москва : Просвещение, 1985. — 175 с. — Текст : непосредственный.
2. *Смирнова, Е. О.* Детская психология : учеб. для студ. высш. пед. учеб. заведений, обучающихся по специальности «Дошкольная педагогика и психология» / Е. О. Смирнова. — Москва : ВЛАДОС, 2006. — 366 с. — ISBN 5-691-00893-5. — Текст : непосредственный.
3. *Лешли, Д.* Работать с маленькими детьми, поощрять их развитие и решать проблемы : пер. с анг.: кн. для воспитателя дет. сада / Д. Лешли. — Москва : Просвещение, 1991. — 223 с. — Текст : непосредственный.
4. *Тихеева, Е. И.* Развитие речи детей / Е. И. Тихеева. — Москва : Изд-во Юрайт, 2025. — 161 с. — (Антология мысли). — ISBN 978-5-534-11401-0. — Текст : электронный // Образовательная платформа Юрайт [сайт]. — URL: https://urait.ru/bcode/566435 (дата обращения: 21.03.2026).

[1]Бехтерева Е. Н., [2]Гамова С. В.

[1]Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет
[2]Детский сад № 367 г. Челябинска,
г. Челябинск, Россия
e-mail: bekhterevaen@cspu.ru

СОВРЕМЕННЫЕ ПОДХОДЫ К ИСТОРИЧЕСКОМУ ПРОСВЕЩЕНИЮ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Аннотация. В статье рассматриваются современные подходы к историческому просвещению детей дошкольного возраста. Представлен анализ современных исследований, предложены подходы к рассматриваемой проблеме с позиции выявления содержательного компонента, выявлены особенности организации исторического просвещения детей дошкольного возраста. Актуализирована проблема различных методов и приемов, которые делают этот процесс наиболее эффективным.

Ключевые слова: историческое просвещение, дети дошкольного возраста, патриотическое воспитание.

[1]Bekhtereva E. N., [2]Gamova S. V.,

[1]South Ural State Humanitarian and Pedagogical University
[2]Kindergarten No 367 of Chelyabinsk,
Chelyabinsk, Russia
e-mail: bekhterevaen@cspu.ru

MODERN APPROACHES TO HISTORICAL EDUCATION OF PRESCHOOL CHILDREN

Annotation. The article discusses modern approaches to the historical education of preschool children. An analysis of modern research is presented, approaches to the problem under consideration are proposed from the

perspective of identifying a meaningful component, and the specifics of organizing historical education for preschool children are revealed. The problem of various methods and techniques that make this process the most effective is actualized.

Keywords: historical education, preschool children, patriotic education.

В современном обществе особо остро наблюдается необходимость в историческом просвещении подрастающего поколения. К сожалению, есть факты искажения истории и происходящих событий, в связи с этим дети получают недостоверные представления и понятия о ценностях, патриотизме, истории и ее роли в развитии человеческого общества. В Стратегии развития образования Российской Федерации на период до 2030 года и на перспективу до 2040 года (проект) отмечается, что в настоящее время идет внешнее идеологическое давление на всех участников общества, поэтому необходимо усилить роль воспитания, сделать акцент на становление гражданина и воспитание патриота и защитника своей Родины. Среди национальных целей, определенных Президентом РФ особое положение занимает реализация потенциала каждого человека, развитие его талантов, воспитание патриотичной и социально ответственной личности. В содержании инициатив Национального проекта «Молодежь и дети» отчетливо выстраивается образ выпускника на этапе завершения дошкольного образования, включающего следующие характеристики: гражданственность и патриотизм, культурно-историческое наследие, традиционные российские духовно- нравственные ценности, гордость за достижения страны и ее граждан, уважение к разным народам и культам страны. Все это подтверждает актуальность и важность проблемы исторического просвещения подрастающего поколения уже на этапе дошкольного детства.

«Народ, не помнящий своего прошлого, не имеет будущего» — утверждал российский историк Василий Ключевский. Сохранение истории и передача ее от поколения к поколению является ключевой задачей и, одновременно, эффективной технологией патриотического воспитания.

В настоящее время организационные механизмы реализации методического сопровождения деятельности организаций, реализующих образовательные программы дошкольного образования, требуют постоянной трансформации, связанной с меняющимися условиями реализации программ дошкольного образования. В контексте реформирования системы дошкольного образования вполне закономерно среди результатов на этапе завершения освоения Федеральной образовательной программы выделить знания детей о государстве, социальном мире, обществе, семейных традициях, национально-культурных ценностях. С учетом специфики дошкольного возраста организация данного процесса предполагает ведущую роль педагога, при этом сохраняя ориентир на субъектную позицию ребенка, учитывая его опыт и интересы.

Проблема исторического просвещения связана сегодня с разработкой нового подхода к развитию личности ребенка, необходимостью формирования духовно-нравственных качеств у детей дошкольного возраста. Важно понять, насколько некорректно решается идея приобщения детей к историко-культурным знаниям, ценностям, традициям, какие методы используют родители и педагоги в меняющейся поликультурной среде [1]. Анализируя состояние современной воспитательной системы дошкольного образования, мы считаем, что проблема исторического просвещения детей дошкольного возраста требует обновленного содержания в соответствии с современной социокультурной ситуацией в стране.

Многие исследователи отмечают имеющиеся нарушения в процессе гражданской и культурной идентичности. Так, Н. А. Шинкарева выделяет некоторые факторы, влияющие негативно на данный процесс. В частности, автор говорит об изменении ценностных ориентиров людей, наблюдается отрыв от национальной культуры, истории народа. Все это влияет на духовную жизнь народа, лишенную опыта поколений [2].

В своих трудах Л. М. Захарова актуализирует проблему формирования исторической культуры детей дошкольного возраста как особо важного компонента культуры личности дошкольника. Связывая основы исторической культуры с процессом патриотического воспитания, автор представляет ее как результат личностного развития, формирования социальных качеств, патриотического воспитания, осуществляемого в условиях как дошкольной организации, так и семьи. Согласимся, что основы исторической культуры личности, заложенные на этапе дошкольного возраста, создают фундамент эффективного социального, патриотического, гражданского, правового, финансового воспитания [3].

Н. Ю. Майданкина в своих исследованиях основной задачей видит формирование основ исторической культуры начиная с дошкольного возраста, что создаст прочный фундамент для будущих граждан, усилит чувство гордости и принадлежности к своей стране, чувство уважения к корням и традициям, сформирует не только гражданственность, но и будет способствовать развитию критического мышления, социализации и экологической ответственности. Решать эти задачи она предлагает с учетом разных аспектов и используя подходящие инструменты для более детального изучения процесса становления основ исторической культуры у дошкольников: беседы и рассказы, которые содержат элементы истории; чтение книг с просмотром иллюстраций о различных исторических событиях и личностях; ролевые игры, позволяющие детям погрузиться в атмосферу прошлого и пережить его события; просмотр мультфильмов и видеофильмов для изучения исторического наследия [4].

Также выделим подход К. Д. Вештемовой, которая определяет одним из основных средств формирования исторических представлений в ДОУ образовательную программу, где заложены основы понимания истории, культуры и традиций. Образовательная программа ДОУ должна включать в себя разнообразные методические подходы, способствующие формированию у детей целостного восприятия истории. Это могут быть игровые формы обучения, проектная деятельность, экскурсии, создание тематических уголков, использование мультимедийных ресурсов [5].

Рассмотрев современные подходы к организации исторического просвещения дошкольников можно выделить то, что они делают акцент на различных содержательных аспектах, предлагают понимать исторические представления у дошкольников необходимым фундаментом для дальнейшего обучения и воспитания ребенка как гражданина Российской Федерации на основе духовно нравственных ценностей российского народа, исторических и национально-культурных традиций, формирования гражданской и культурной идентичности в соответствии с возрастными особенностями, содержанием и эффективными педагогическими средствами, включая цифровые ресурсы.

Анализируя состояние современной воспитательной системы дошкольного образования, отметим, что проблема исторического просвещения детей дошкольного возраста требует обновленного содержания в соответствии с современной социокультурной ситуацией в стране. Исходя из этого, мы считаем актуальной разработку и внедрение системы программно-методического обеспечения исторического просвещения детей дошкольного возраста в ДОО.

История служит источником гордости за великие свершения предков, показывает огромное количество примеров беззаветного служения Отечеству, героизма, выдающихся деяний соотечественников. История способствует осознанию собственной связи с Родиной, пониманию и принятию своих корней. История представляет собой память народа, которая позволяет поэтапно проследить развитие государства в контексте исторических фактов, дает возможность понять, почему события происходили так, а не иначе, а также осмыслить предпосылки многих современных реалий. Знание истории своей страны позволяет человеку более осознанно видеть картину настоящего, понимать происходящие процессы, не повторять ошибок прошлого. При этом важно, чтобы история была связана с современностью и обращена в будущее. Необходимо познакомить детей с их родным городом все глубже и шире, чтобы помочь понять и освоить не только его историю и культуру, но и историю всей нашей большой страны. Базовым этапом становится накопление ими социального опыта жизни в своем городе, усвоение принятых в нем норм поведения, взаимоотношений, приобщение к миру его культуры.

Исходя из вышесказанного, мы можем отметить, что для реализации современных подходов к организации исторического просвещения детей дошкольного возраста необходимо разработать такие инновационные практики, которые помогут осуществлять историческое просвещение не только в процессе изучения программных знаний дошкольниками, но и при освоении регионального компонента на основе нормативного регулирования образовательной системы. Разработанные методические продукты должны быть направлены на формирование у детей базовых знаний об истории и культуре своей страны, гражданской и культурной идентичности; воспитание чувства патриотизма, уважения к прошлому, культурному многообразию и единству исторической судьбы народов России.

Литература:

1. *Московская, Н. П.* Модель формирования исторических знаний у дошкольников / Н. П. Московская, Н. В. Тупикина, Е. В. Китаева. — Текст : непосредственный // Вопросы дошкольной педагогики. — 2022. — №6 (54). — С. 15–18.

2. *Шинкарева, Н. А.* Педагогические условия и особенности развития нравственных качеств детей старшего дошкольного возраста / Н. А. Шинкарева, Е. Ю. Рожкова. — Текст : непосредственный // Педагогический ИМИДЖ. — 2019. — Т. 13, №1. — С. 5–18.

3. *Захарова, Л. М.* Формирование основ исторической культуры на этапе дошкольного образования: обоснование и характеристика / Л. М. Захарова, Н. Ю. Майданкина. — Текст : непосредственный // Педагогическое образование в России. — 2025. — №4. — С. 51–61.

4. *Майданкина, Н. Ю.* Формирование основ исторической культуры детей старшего дошкольного возраста в условиях реализации ФГОС ДО и ФОП ДО / Н. Ю. Майданкина, С. И. Баканова, М. П. Андреева. — Текст : непосредственный // Образование и воспитание дошкольников, школьников, молодежи: теория и практика. — 2024. — №3. — С.17–24.

5. *Вештемова, К. Д.* Формирование первичных исторических представлений у детей дошкольного возраста посредством образовательной программы ДОУ: сборник трудов конференции. / К. Д. Вештемова, Е. Н. Банина. — Текст : непосредственный // Новое слово в науке: стратегии развития : мат-лы III Всерос. науч.-практ. конф. с междунар. участием (Чебоксары, 24 октября 2024 г.). — Чебоксары : Центр научного сотрудничества «Интерактив плюс», 2024. — С. 43–46.

[1]Блессинг Б., [2]Быстрай Е. Б., [2]Скоробренко И. А.
[1]Университет прикладных наук Форарльберга
г. Дорнбирн, Австрия
[2]Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет,
г. Челябинск, Россия
e-mail: bistraieb@cspu.ru

ИСКУССТВЕННЫЙ БИЛИНГВИЗМ В ОБУЧЕНИИ ДОШКОЛЬНИКОВ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

Аннотация. Данная статья посвящена проблеме искусственного билингвизма в обучении дошкольников иностранному языку. В качестве педагогических условий обучения дошкольников иностранному языку в условиях искусственного билингвизма авторы рассматривают создание положительной мотивации осуществления коммуникации на иностранном языке, применение интерактивных методов в работе с дошкольниками и создание билингвальной образовательно-воспитательной среды.

Ключевые слова: обучение дошкольников, иностранный язык, искусственный билингвизм, мотивация, интерактивные методы обучения иностранному языку, игра, билингвальная образовательно-воспитательная среда.

[1]Blessing B., [2]Bystray E. B., [2]Skorobrenko I. A,
[1]Vorarlberg University of Applied Sciences
Dornbirn, Austria
[2]South Ural State Humanitarian and Pedagogical University, Chelyabinsk, Russia
e-mail: bistraieb@cspu.ru

ARTIFICIAL BILINGUISM IN TEACHING FOREIGN LANGUAGES TO PRESCHOOL CHILDREN

Annotation. This article examines the problem of artificial bilinguism in teaching preschool children a foreign language. The authors consider the creation of positive motivation for communication in a foreign language, the use of interactive methods in working with preschool children and the creation of a bilingual educational environment as pedagogical conditions for teaching preschool children a foreign language under artificial bilingualism.

Keywords: preschool education, foreign language, artificial bilinguism, motivation, interactive methods of teaching foreign languages, games, bilingual educational environment.

Раннее обучение иностранным языкам является одной из актуальных проблем современной лингводидактики. Проблема обучения дошкольников иностранным языкам в условиях искусственного билингвизма вызывает интерес не только у зарубежных ученых, но и в Российской Федерации, где разрабатываются различные подходы к обучению иностранному языку в сравнении с обучением на родном языке.

Высокая актуальность обучения дошкольников иностранным языкам в условиях искусственного билингвизма продиктована наличием противоречия между существующей системой обучения иностранным языками требованиями современного социума к уровню языковой подготовки современного человека, между осознанием необходимости развития у каждого навыков иноязычного общения и продолжающей активно развиваться в условиях искусственного билингвизма методикой обучения дошкольников иностранному языку. Таким образом, одной из насущных задач лингводидактики является разработка лингвистических и методических основ обучения дошкольников общению на иностранном языке в условиях искусственного билингвизма [1].

Вслед за А. М. Соловьевой под билингвизмом мы понимаем «междисциплинарное и многоаспектное явление, которое предполагает взаимное влияние и взаимодействие двух языков в естественной или ограниченной языковой среде, в которой индивиды владеют этими языками в разной степени» [2, с. 183]. Заметим, что ученые-лингвисты выделяют естественный и искусственный билингвизм. Основанием для отнесения билингвизма к первому или второму типу являются условия его формирования. Искусственный билингвизм — это тип билингвизма, при котором неродной язык усваивается не естественным путем, то есть посредством осуществления коммуникации с носителями языка, а является выученным с помощью преподавателя языком [3]. Обращение именно к искусственному билингвизму в современных условиях наиболее приемлемо и продиктовано насущной необходимостью изучения иностранных языков вне условий среды их естественного функционирования.

Мы полагаем, что обучение дошкольников иностранному языку в условиях искусственного билингвизма может быть успешным только при соблюдении ряда педагогических условий, таких как создание положительной мотивации осуществления коммуникации на иностранном языке, применение интерактивных методов в работе с дошкольниками и создание билингвальной образовательно-воспитательной среды.

Раскроем сущность педагогических условий обучения дошкольников иностранному языку в условиях искусственного билингвизма. Первым условием обучения дошкольников иностранному языку в условиях искусственного билингвизма является создание положительной мотивации осуществления коммуникации на иностранном языке. Общеизвестно, что мотивация является «запускным механизмом» любой деятельности, а на активизацию познавательного интереса обучающихся непосредственно влияют особенности образовательного контента, организации учебно-познавательной деятельности, стиль воспитательных воздействий педагога (воспитателя) на обучающихся [4]. Перечисленные аспекты являются предпосылками для формирования устойчивой положительной мотивации дошкольников к изучению иностранного языка.

Следующим педагогическим условием обучения дошкольников иностранному языку в условиях искусственного билингвизма является применение интерактивных методов в работе с ними. Интерактивные методы подразумевают взаимодействие между участниками общения, целью которого является обмен мыслями, действиями. Одним из наиболее подходящих для организации иноязычной учебно-познавательной деятельности дошкольников интерактивных методов является игра, посредством которой ребенок познает окружающий мир, учится коммуницировать с социальным окружением, развивает собственное мышление [5]. Использование игры в качестве интерактивного метода обучения дошкольников иностранным языкам благоприятствует свободному проявлению творчества, способствует более успешному протеканию процесса социализации и эмоционального развития. Не случайно игровая деятельность является ведущей в дошкольном возрасте, так как в период 3–7 лет именно через игру ребенок наиболее эффективно познает мир, формирует психические процессы, развивает личность и социальные навыки, подготавливаясь к обучению в школе [6].

Игры для дошкольников в условиях искусственного билингвизма способствуют созданию близкой к естественной языковой среды, позволяют минимизировать страх совершения ошибки и благоприятствуют активному развитию словарного запаса через сюжетно-ролевые, сенсорные и дидактические механики. Особенно эффективны в работе с детьми игры с карточками, ролевые диалоги, пальчиковые игры и языковые прятки. Большим потенциалом для обучения дошкольников иностранным языкам в условиях искусственного билингвизма обладают дидактические и сенсорные игры, такие как «Волшебный мешочек» (дошкольнику необходимо угадать предмет на ощупь и назвать его), «Чего не хватает?», «Угадай вкус» (с завязанными глазами). Не менее актуальны и речевые игры, такие как «Назови ласково», «Кто в домике живет» и др. особенно любимы детьми сюжетно-ролевые игры, такие как «Школа», «Поликлиника», «Супермаркет», где общение происходит на изучаемом языке. Наконец, придать интерактивность процессу обучения иностранным языкам в условиях искусственного билингвизма позволяют подвижные и жестовые игры, например, пальчиковые игры, кукольный театр, игры-считалочки, подвижное пение и др.

Еще одним педагогическим условием обучения дошкольников иностранному языку в условиях искусственного билингвизма является создание билингвальной образовательно-воспитательной среды, предполагающее использование изучаемого иностранного языка во время перерывов, прогулок, приемов пищи и др., просмотр фрагментов мультфильмов на бытовые темы на иностранном языке, а также использование наглядности, такой как плакаты с базовыми понятиями разговорных тем, например, приветствие и прощание, распорядок дня, еда, одежда, досуг, хобби, друзья и др.

Мы полагаем, что соблюдение педагогическими работниками, осуществляющими взаимодействие с дошкольниками в условиях искусственного билингвизма, совокупности раскрытых в данной статье педагогических условий обеспечит успешное овладение дошкольниками базовым иноязычным материалом, что является прочным фундаментом для подготовки дошкольника к дальнейшему изучению иностранных языков на этапе школьного обучения.

Литература:

1. *Сахарова, А. В.* Перспективы раннего формирования вторичной языковой личности в ситуации искусственного билингвизма: социальный аспект / А. В. Сахарова, Н. А. Иванова. — Текст: непосредственный // Манускрипт. — 2018. — № 12-1 (98). — С. 126–129.
2. *Соловьева, А. М.* Билингвизм как проблема психолингвистики и лингводидактики / А. М. Соловьева. — Текст: непосредственный // Педагогическое образование. — 2024. — Т. 5. — № 1. — С. 178–186.
3. *Агаркова, О. А.* Анализ формирования языковых компетенций в искусственном билингвизме / О. А. Агаркова, К. С. Халдай. — Текст: непосредственный // Мир науки, культуры, образования. — 2020. — № 3 (82). — С. 493–495.
4. *Райсвих, Ю. А.* Роль мотивации в процессе повышения эффективности обучения иностранным языкам / Ю. А. Райсвих, Е. А. Бароненко, Е. Б. Быстрай, Т. В. Штыкова. — Текст: непосредственный // Фундаментальная и прикладная наука. — 2017. — № 4 (8). — С. 74–78.
5. *Игнатьева, А. Д.* Игра как условие развития самостоятельности у детей младшего дошкольного возраста / А. Д. Игнатьева, М. И. Дедюкина. — Текст: непосредственный // Евразийское пространство: экономика, право, общество. — 2025. — № 12. — С. 197–199.
6. *Бирюкова, М. И.* Игра как ведущая деятельность детей дошкольного возраста / М. И. Бирюкова. — Текст: непосредственный // Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук. — 2015. — № 9/2. — С 112–114.

Боронина В. Г.
Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет,
г. Челябинск, Россия
e-mail: Vendetta1313@mail.ru

Научный руководитель:
Забродина И. В., к. п. н., доцент

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ С ПРИМЕНЕНИЕМ ВАХТАНГОВСКОЙ МЕТОДИКИ

Аннотация: В статье рассматривается проблема повышения эффективности педагогической деятельности на основе использования творческого метода русского режиссера, актера и педагога Е. Б. Вахтангова, выделяются основные компоненты экстралингвистики. Приводится краткое описание психологических барьеров общения.

Ключевые слова: экстралингвистика, педагогическая коммуникация, барьеры общения.

Boronina V. G.
South Ural State Humanitarian and Pedagogical University,
Chelyabinsk, Russia,
e-mail: Vendetta1313@mail.ru

Supervisor:
Zabrodina I. V., Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor

PEDAGOGICAL ACTIVITIES USING THE VAKHTANGOV METHOD

Annotation. This article examines the problem of increasing the effectiveness of teaching activities through the creative method of the Russian director, actor, and teacher E. B. Vakhtangov. The main components of extralinguistics are highlighted. A brief description of psychological barriers to communication is provided.

Keywords: extralinguistics, pedagogical communication, communication barriers.

Образовательная программа курса «Мастерство учителя», реализуемая в ФГБОУ ВО «Театральный институт имени Бориса Щукина при Государственном академическом театре имени Евгения Вахтангова», посвященная Вахтанговской методике, — педагогический инструмент, преобразующий уроки литературы, русского языка в живое, эмоционально насыщенное пространство.

В процессе общения многое передается не только словами, но и через паузы, вздохи, смех, кашель и другие звуки в речи. Экстралингвистика — раздел невербальной коммуникации, исследующий психофизиологические проявления человека в процессе общения.

Среди основных компонентов экстралингвистики паузы — наиболее информативное средство, наделенное функцией знака и выполняющее важные роли — группировка слов по логическим требованиям, предоставление партнеру возможность высказаться и времени на размышления, а также придание силы словам, следующим за паузой. Молчание означает внимание и невнимание, отчуждение, охлаждение отношений. Функции молчания — оценка поведения другого человека, подчеркивание и акцент, раскрытие и сокрытие информации, выражение эмоций, демонстрация ментальной активности.

Вздохи, стоны, покашливания выражают определенные состояния (безысходность, недовольство и т. д.). Один и тот же текст, произнесенный со вздохом или со смехом, может иметь прямо противоположный смысл.

Экстралингвистические компоненты имеют особое значение в педагогической коммуникации, о чем говорит А. А. Мурашов в статье 2017 г. «Проблемы невербального кода педагогической коммуникации»[1]. Для педагога важно понимать экстралингвистические сигналы учеников — вздохи, указывающие на усталость; покашливания, сигнализирующие о неуверенности; паузы, говорящие о затруднении, а также использовать экстралингвистические средства осознанно — делать паузу для привлечения внимания, использовать вздох для выражения огорчения, менять темп речи для управления динамикой урока. В контексте обучения детей экстралингвистическим приемам рекомендуется организовывать сюжетно-ролевые игры и вовлекать детей в театрализованную деятельность.

Практические упражнения по дыхательной гимнастике, работа над дикцией с помощью скороговорок и поэтических текстов направлены на то, чтобы голос стал послушным, гибким инструментом, способным передать мысли и чувства. Речь важно наполнить смыслом и подлинностью. Здесь на помощь приходят элементы Вахтанговской актерской техники, которые рассматриваются как компоненты педагогического мастерства. Учителю-словеснику необходимо учитывать законы и правила устной речи: логических ударений, пауз, темпа, тембра. Интонация — средство убеждения и воздействия, необходимое в защите своей точки зрения на уроке [2]. При

работе с литературными произведениями нужно «проживать» происходящие в них события вместе с героями в предлагаемых автором обстоятельствах. Поэтому воображение и фантазия — ключ к анализу литературного произведения. Работа с авторским текстом превращается в исследование не только того, «что» сказал герой, но и «почему» он делает такой выбор.

Е. Л. Сергиенко, говоря о психологических барьерах общения и их преодолении отмечает, что психологическое благополучие педагогов, включает три уровня: физический, психологический и социальный. Их баланс создает крепкое психологическое равновесие, необходимое педагогу для продуктивной работы [3]. Физиологический уровень — свойства нервной системы человека (резистентность к стрессу, реакции на раздражители). На их основе базируется психологический профиль личности. Психологический уровень — способности, убеждения, особенности характера, формирующие взрослую позицию личности, которая в состоянии регулировать остальные уровни психологического благополучия, главенствуя над ними. Личность с крепким, здоровым психологическим уровнем способна убеждать, вести за собой людей, быть примером для них. Социальный уровень — то, как личность взаимодействует с людьми, особенности самопрезентации личности, ролевая модель взаимодействия. Если неуспешно осуществить самопрезентацию, ответная реакция людей и ее восприятие у личности вызовет сбои на других уровнях, человек начинает сомневаться в себе, нервничать, чувствуя себя неуверенно. Все три уровня тесно взаимосвязаны, влияют друг на друга, а нарушение баланса этих уровней приводит к профессиональному выгоранию педагога, который не может позволить себе появиться в социуме в слабом, не ресурсном состоянии.

В своей лекции по теме «Общение с группой» В. В. Стасюк напоминает, что проведение урока учителем — вид публичного выступления, страх перед ним — недостаток мотивации, отсутствие личной необходимости донести свою мысль. Цель публичного выступления — добиться внимания, понимания внимания партнера по диалогу (слушателя), его ответа. Нужно понимать цель выступления и использовать определенные инструменты воздействия на собеседника (артикуляция, интонации, голос, манера речи, пластика, жесты, положение в пространстве, внешний вид.

Педагогу необходимо быть искусным спикером, успешно добивавшимся поставленных целей воздействия на собеседника, поэтому для успешного воздействия целевой сегмент аудитории необходимо изучить заранее. Само послание может быть вербальным и невербальным.

Обязательно наличие в любом послании драматургии, структуры (завязка, кульминация, развязка), а также главного героя истории, использование живых примеров, упоминание конкретных персонажей. Необходимо использование элементов юмора, которое увеличивает степень доверия аудитории к спикеру. Обязательно наличие у спикера самомотивации, отождествления своей деятельности и цели выступления с великой мировой миссией. Таким образом, изучение классических литературных произведений через «проживание» на сцене, через вахтанговский принцип «игры в правду» поможет как ученикам, так и педагогам стать более коммуникабельными, чуткими и творческими личностями.

Литература:

1. *Мурашов, А. А.* Проблемы невербального кода педагогической коммуникации / А. А. Мурашов. — Текст : непосредственный // Народное образование. — 2017. — №5. — С. 156–161.

2. *Вахтангов Е.*: сборник / сост. Л. Д. Вендровская, Г. П. Каптерева. — Москва : Изд-во Всероссийского театрального общества, 1984. — 583 с. — Текст : непосредственный.

3. *Сергиенко, Е. А.* Контроль поведения как субъектная регуляция / Е. А. Сергиенко, Г. А. Виленская, Ю. В. Ковалева. — Москва : Ин-т психологии, 2010. — 350 с. — (Экспериментальные исследования). — ISBN 978-5-9270-0201-6. — Текст : непосредственный.

Булаева Ю. Н.

Детский сад №308 г. Челябинска,
г. Челябинск, Россия
e-mail: mdou308kalin@mail.ru

ЭФФЕКТИВНЫЕ ФОРМЫ ПАТРИОТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Аннотация. В статье обоснована актуальность использования нативных и искренних форм патриотического воспитания в работе с детьми дошкольного возраста, приведены примеры включения таких форм работы в разные виды детской деятельности.

Ключевые слова: патриотическое воспитание, нативные и искренние формы патриотического воспитания детей дошкольного возраста.

Bulaeva Yu. N.
Kindergarten No 308 of Chelyabinsk,
Chelyabinsk, Russia
e-mail: mdou308kalin@mail.ru

EFFECTIVE FORMS PATRIOTIC EDUCATION FOR PRESCHOOL CHILDREN

Annotation. The article substantiates the relevance of using native and sincere forms of patriotic education in working with preschool children, and provides examples of incorporating such forms of work into various types of children's activities.

Keywords: patriotic education, native and sincere forms of patriotic education for preschool children.

В современных условиях глобализации и активного информационного потока формирование патриотических чувств у детей дошкольного возраста становится сложной, но необходимой задачей.

Организация патриотического воспитания в современной дошкольной образовательной организации (ДОО) актуализирует проблему поиска эффективных форм работы на основе учета региональных, национальных, этнокультурных и других особенностей при проектировании развивающей среды, выборе «нативных и искренних форм патриотического воспитания, отказ от избыточных и формальных мероприятий» [1].

Особенностью нативных и искренних форм патриотического воспитания является опора на естественность, искренность и глубокое эмоциональное вовлечение детей, учет их реальных потребностей, интересов, возрастных особенностей.

Мы считаем, что такие формы направлены на формирование подлинных патриотических чувств, а не на формальные или избыточные мероприятия, поскольку в их основе реализация принципов:

1) системности и планомерности: работа организуется последовательно, с учетом возрастных особенностей и специфики каждой конкретной группы;

2) личностной ориентации: включение детей в активную деятельность, которая вызывает эмоциональный резонанс и помогает качественно изменить отношение к определенным ценностям;

3) отказа от формализма: деятельность детей организуется без навязчивых, излишне прямолинейных или событийных подходов, когда мероприятия проводятся лишь ради соблюдения календаря праздничных дат;

4) учета многообразия ценностей: каждое мероприятие обеспечивает формирование не только любви к Родине, но и толерантности, уважения к другим странам и народам.

Приведем примеры таких форм работы [2]:

Беседы об истории родной страны, родного города, его достопримечательностях, традициях (широко используется интерактивное пространство детского сада, например, фотовыставка «Челябинск: прошлое и настоящее)».

Знакомство с фольклором: чтение русских народных сказок, потешек, пословиц, поговорок, песен (большой интерес всех участников образовательных отношений вызывают досуговые мероприятия: Праздник частушки, Масленица, другие народные праздники с песнями, танцами, приобщением к традициям).

Дидактические игры: игры, направленные на знакомство с государственной символикой (флаг, герб), народными промыслами, традициями («Флаг России», «Герб города», «Народные промыслы» и др.).

Творческая деятельность: рисование, лепка, аппликация на тему семейных ценностей, традиций, истории родного края, достопримечательностей (например, изготовление герба и флага каждой семьи, совместное придумывание герба и флага группы и др.).

Проектная деятельность: проекты, включающие исследовательскую работу, оформление результатов в виде газет (например, проекты на тему «Профессиональные династии нашей семьи» и др.).

Большое значение в организации разных форм патриотического воспитания детей придается взаимодействию с родителями воспитанников, поскольку объединение усилий ДОО и семьи, на наш взгляд, способствует наибольшей эффективности работы.

Таким образом, основными характеристиками эффективных форм патриотического воспитания детей дошкольного возраста являются: эмоциональная вовлеченность, опора на личный опыт каждого ребенка, связь с реальной жизнью и сотрудничество с семьей.

Литература:

1. *Сорокина, С. А.* Патриотическое воспитание в условиях современного ДОУ (из опыта работы) / С. А. Сорокина, Г. Л. Мирзаева. — Текст : непосредственный // Исследования молодых ученых: мат-лы LXVII Междунар. науч. конф. (Казань, октябрь 2023 г.). — Казань : Молодой ученый, 2023. — С. 36–40.

2. *Алешина, Н. В.* Патриотическое воспитание дошкольников : конспекты занятий / Н. В. Алешина. — Москва : Перспектива, 2008. — 238 с. — ISBN 978-5-985940-090-9. — Текст : непосредственный.

Булыгина М. С.
Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет,
г. Челябинск, Россия
e-mail: Pyatkova.mariya.99@mail.ru

Научный руководитель:
Селиверстова И. А., к. п. н., доцент

ФОРМИРОВАНИЕ КОМПЕТЕНЦИЙ ПЕДАГОГОВ ДОШКОЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ В ОБЛАСТИ БЕРЕЖЛИВЫХ ТЕХНОЛОГИЙ

Аннотация. В статье рассматривается практика внедрения бережливых технологий, выявляются проблемы, препятствующие эффективной реализации проектов в сфере дошкольного образования. В работе определены ключевые компетенции педагога, необходимые для эффективного внедрения принципов бережливого производства, а также методики для их диагностики.

Ключевые слова: дошкольное образование, бережливые технологии, компетентности педагогов в вопросах бережливого производства.

Bulygina M. S.
South Ural State Humanitarian and Pedagogical University,
Chelyabinsk, Russia
e-mail: Pyatkova.mariya.99@mail.ru

Supervisor:
Seliverstova I. A., Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor

FORMING COMPETENCES OF PRESCHOOL TEACHERS IN THE FIELD OF SAVING TECHNOLOGIES

Annotation. The article examines the practice of implementing lean technologies and identifies the problems that hinder the effective implementation of projects in the field of preschool education. The paper identifies the key competencies of a teacher necessary for the effective implementation of lean production principles, as well as the methods for their diagnosis.

Keywords:preschool education, lean technologies, and teachers' competence in lean production.

В настоящее время, в условиях интенсивной конкурентной борьбы в долгосрочной перспективе успешными и эффективными являются и остаются лишь те организации, которые систематически адаптируются и приспосабливаются к динамичным рыночным условиям, непрерывно развиваются, совершенствуются, целенаправленно сокращают потери всех видов ресурсов, повышают производительность труда. Многие организации решают задачи по улучшению ключевых показателей эффективности деятельности, путем внедрения принципов бережливого производства.

Бережливые технологии в образовательных учреждениях— это система управления учреждением, а также методики, направленные на повышение качества обучения и оказания услуг, рост удовлетворенности потребителей образовательных услуг и сотрудников, сокращения всех видов потерь [1].

Реализация в системе образования таких проектов, как «Молодежь и дети», «Эффективная и конкурентная экономика» (в которую входит проект «Производительность труда»), «Эффективный регион», «Бережливый детский сад», подтверждает актуальность и необходимость адаптации ранее сформированных и апробированных принципов бережливых технологий для деятельности образовательных организаций.

Дошкольное образование активно включается в реализуемые проекты, так как заинтересовано в решение проблем и задач, связанных с повышением конкурентоспособности и качества предоставляемых услуг.

Изучив опубликованные результаты реализации проектов, можно выделить проблему, сдерживающую внедрение бережливых технологий в дошкольные учреждения: недостаточная компетентность руководителей и педагогов в области бережливых технологий [2]. Наблюдается отсутствие понимание необходимости трансформации мышления и привычных процессов работы, как обязательного условия успешной реализации бережливых технологий в дошкольном учреждении.

В научной литературе авторы предлагают многообразие подходов к трактовке понятия «профессиональная компетентность». Профессиональная компетентность представляет комплексное качество, которое объединяет:

— ориентированность в широком (смежном) круге вопросов, обеспеченность социальной и профессиональную мобильностью (универсальный подход);
— теоретическую и практическую готовность к выполнению профессиональных функций, включающие ключевые имения: аналитический, прогностический, организаторские (функционально-деятельностный подход).

Компетенции в области бережливых технологий — это структура и содержание знаний и навыков, необходимых для эффективного применения принципов и инструментов бережливого производства. Они включают понимание концепции бережливого производства, умение идентифицировать потери, применять инструменты оптимизации процессов, управлять потоками создания ценности и вовлекать сотрудников в непрерывное улучшение.

В Положении о комплектной системе бережливого управления в исполнительных органах Челябинской области, органах местного самоуправления муниципальных образований Челябинской области и подведомственных им учреждениях, дано определение «Модели компетенции лидеров изменений», согласно которому она представляет набор профессиональных качеств, необходимых для осуществления полномочий лидеров изменений [3]. Модель включает характеристики, отражающие единство стремлений, способностей, знаний и навыков, личностных качеств, необходимых для реализации проектов и внедрения бережливого управления.

Анализ компетенций, закрепленных в нормативном документе, позволяет обозначить ключевые навыки, наиболее подходящие педагогу дошкольной организации:
— принятие решений, то есть навык позволяющий оперативно решать задачи по внедрению технологий в зоне своей ответственности, ставить измеримые цели;
— командное взаимодействие, выражающиеся во владении навыками коммуникации и разрешения разногласий при внедрении изменений, делегирование задач;
— управление изменениями, за которой стоит готовность инициировать или принять нововведения, адаптироваться к ним;
— знание принципов и инструментов и методов бережливых технологий, умение их применять на практике и др.

Формирование компетентности педагогов в сфере бережливого управления является одним из главных факторов, определяющих успешность внедрения технологий в деятельность учреждения. Руководитель, который искренне заинтересован в успешном и эффективном процессе повышения компетенции педагогов, разрабатывает программы и проекты, адаптированные под конкретный коллектив, с учетом всех особенностей, рисков и в целом готовности педагогов к изменениям.

Определение текущего состояния и готовности коллектива возможно через проведение комплекса диагностических мероприятий, участниками которых являются как руководители, так и педагоги:

1. С целью оценки текущего состояния педагогического коллектива в отношении понимания концепции бережливого производства и его готовности к изменениям составляется анкета «Осведомленность педагогов о бережливых технологиях», а также «Готовность к внедрению бережливых технологий».

2. Для диагностики педагогов на предмет готовности воспринимать новое, адаптироваться к изменениям, оценить уровень психологический готовности педагогов, а также определить мотивы к освоению бережливых технологий, необходимо использовать следующие анкеты:
— анкета «Восприимчивость педагогов к новшествам» разработана Т. С. Соловьевой;
— диагностическая карта «Оценка готовности педагога к участию в инновационной деятельности» В. А. Сластенина;
— анкета «Мотивационная готовность педагогического коллектива к освоению новшеств» разработана Т. В. Чиркова.

Указанные методики обеспечивают комплексную диагностику внутреннего состояния коллектива, позволяют сформировать полную картину, отражающую внутреннее состояние коллектива. Результаты диагностики послужат основанием для формирования рекомендаций по разработке и реализации программы формирования компетенций педагогов ДОУ в сфере бережливых технологий на следующем этапе нашего исследования.

Успешное внедрение бережливых технологий в ДОУ требует ответственного и системного подхода к формированию компетенций педагогов. Многоэтапный план, учитывающий мотивационные, психологические и организационные факторы, позволит не только реализовать отдельные проекты, но и создать устойчивую модель непрерывного совершенствования образовательного процесса. Такой подход обеспечит долгосрочную эффективность работы учреждения и повысит качество предоставляемых услуг без увеличения ресурсной нагрузки.

Литература:

1. *Тимофеева, А. Д.* Актуальность внедрения инструментов бережливого производства в деятельность дошкольных образовательных учреждений / А. Д. Тимофеева, Д. И. Явкина. — Текст : электронный // Международный студенческий научный вестник. — 2024. — № 1. — URL: https://s.eduherald.ru/pdf/2024/1/21450.pdf (дата обращения: 16.03.2026).

2. Лучшие практики внедрения бережливых технологий в системе образования Челябинской области (2024 г.) : электрон. учеб.-метод. пособие / авт.-сост.: И. А. Григорьева, О. Д. Никольская, И. И. Карташова. — Челябинск : Изд-во ГБУ ДПО ЧИРПО, 2024. — 189 с. — ISBN 978-5-93407-109-8. — Текст : электронный.

3. Положение о комплексной системе бережливого управления в исполнительных органах Челябинской области, органах местного самоуправления муниципальных образований Челябинской области и подведомственных им учреждениях : утв. Губернатором Челябинской области 25.03.2025 г. // Официальный сайт государственной службы Челябинской области : [сайт]. — Челябинск, 2026. — URL: https://gossluzhba.gov74.ru/files/upload/gosslujba/EffectiveRegion/Положение%20с%20приложениями.pdf (дата обращения: 16.03.2026). — Текст : электронный.

Буряк Е. А.

Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет,
г. Челябинск, Россия
e-mail: ekaterina.veresova@bk.ru

Научный руководитель:
Быстрай Е. Б.; д. п. н., профессор

РОЛЬ ИГРОВЫХ ТЕХНОЛОГИЙ НА УРОКАХ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА

Аннотация. В статье анализируется значение игровых технологий в обучении английскому языку в условиях глобализации. Раскрывается роль иностранного языка как средства межкультурного взаимодействия. Обосновывается необходимость внедрения современных методических подходов, направленных на развитие речевых умений обучающихся. Представлен практический пример применения игровых форм работы при работе над разговорной темой «Моя семья».

Ключевые слова: игровые технологии, английский язык, обучение, обучающиеся.

Buryak E. A.

South Ural State Humanitarian and Pedagogical University,
Chelyabinsk, Russia
e-mail. ekaterina.veresova@bk.ru

Supervisor:
Bystray E. B., Doctor of Pedagogical Sciences, Professor

THE ROLE OF GAME-BASED TECHNOLOGIES IN ENGLISH LANGUAGE LESSONS

Annotation. The article analyzes the importance of game-based technologies in teaching English in the context of globalization. The role of a foreign language as a means of intercultural communication is considered. The necessity of using game methods to develop students' speaking skills is substantiated.

Keywords: game-based technologies, English language, learning, students.

Глобализация как ключевая характеристика современного этапа развития общества оказывает существенное влияние на систему образования. Расширение международных контактов и усиление культурного взаимодействия повышают значимость владения иностранными языками. В этих условиях английский язык выступает универсальным средством общения между представителями различных стран.

Освоение иностранного языка становится значимым условием для эффективного решения глобальных проблем, включая вопросы здоровья населения, экологические кризисы и другие современные вызовы. Практика последних лет демонстрирует, что справиться с ними можно только благодаря совместным усилиям различных государств и эффективной коммуникации.

В связи с этим возрастает потребность в совершенствовании процесса обучения английскому языку. Перед системой образования стоит задача подготовки обучающихся к взаимодействию в международной среде. Важнейшей задачей становится формирование устной речи обучающихся, с акцентом на освоение приемов монологического высказывания с первых этапов обучения.

Проблемы повышения эффективности обучения иностранным языкам подробно исследуются в работах ведущих методистов. Так, П. И. Пидкасистый подчеркивает значимость активных форм работы для формирования коммуникативных умений, Ю. К. Бабанский отмечает необходимость развития устной речи через игровые упражнения [1], а И. Л. Бим [2] рассматривает роль наглядных материалов в усвоении лексики. Т. В. Рогова

[3] акцентирует внимание на игровых приемах как средстве повышения мотивации, а Е. Н. Соловова [4] подчеркивает воспитательный потенциал интерактивных заданий в процессе обучения иностранным языкам. Исследователи акцентируют значимость активных методов обучения, способствующих развитию познавательной активности и коммуникативных умений обучающихся. В рамках данного подхода особое внимание уделяется игровым технологиям.

Игровые технологии можно определить как систему педагогических приемов, основанных на включении игровых элементов в образовательный процесс. Игровые подходы помогают обучающимся быть более вовлеченными в занятия, проявлять самостоятельность и увлеченность изучаемой темой. Игровые методы обучения используются с целью повышения результативности учебного процесса, активизации познавательной деятельности и создания комфортной психологической атмосферы на уроке. Благодаря этому обучающимся проще усваивать материал, и процесс обучения становится более доступным и естественным, особенно на начальном уровне. Игровые технологии предполагают наличие четко поставленной цели, определенных правил, ролевого взаимодействия и ожидаемого результата, что способствует включению обучающихся в активную деятельность. Они выполняют ряд функций: коммуникативную, мотивационную, развивающую, обучающую и воспитательную.

Особенно эффективно использование игровых форм работы в начальной школе, поскольку игра является естественным видом деятельности ребенка. Включение игровых заданий способствует лучшему усвоению материала и повышает вовлеченность обучающихся.

Рассмотрим применение игровых технологий на примере темы «Моя семья». На этапе введения новой лексики используются наглядные материалы с изображением членов семьи: mother, father, sister, brother, grandmother, grandfather. Обучающимся предлагается определить тему урока, опираясь на изображения, что развивает умение делать предположения.

Закрепление лексики осуществляется с помощью игровых заданий. Например, в упражнении «Кто это?» обучающиеся по описанию угадывают члена семьи (например: Sheismymother). Также используется игра «Расскажи о семье», в которой обучающиеся выступают в роли участников интервью и рассказывают о своей семье, используя изученные слова и речевые образцы. Остальные обучающиеся могут задавать вопросы.

Для развития монологической речи обучающимся предлагается составить небольшое высказывание о своей семье. Игровая форма задания снижает страх ошибки и способствует более свободному выражению мыслей.

Процесс использования игровых технологий включает три основных шага: подготовка материалов и целей, проведение игр на уроке и последующая рефлексия, позволяющая учителю и обучающимся оценить достигнутые результаты.

Таким образом, игровые технологии способствуют повышению мотивации к изучению иностранного языка и содержат в себе значительный воспитательный потенциал.

Литература:

1. *Афанасьева, О. Ю.* Языковая личность будущего учителя иностранного языка в условиях трансформации современного образования / О. Ю. Афанасьева, Е. Б. Быстрай, И. А. Скоробренко. — Текст : непосредственный // Вестник Южно-Уральского государственного гуманитарно-педагогического университета. — 2025. — №1 (185). — С. 38–57.

2. *Бим, И. Л.* Методика обучения иностранным языкам как наука и проблемы школьного учебника : Опыт системно-структурного описания / И. Л. Бим. — Москва : «Русский язык», 1977. — 288 с. — Текст : непосредственный

3. *Рогова, Г. В.* Методика обучения английскому языку на начальном этапе в средней школе : пособ. для учителей / Г. В. Рогова, И. Н. Верещагина. — Москва : Просвещение, 1988. — 224 с. — Текст : непосредственный.

4. *Соловова, Е. Н.* Методика обучения иностранным языкам базовый курс : пособие для студ. пед. вузов и учителей / Е. Н. Соловова. — Москва : АСТ, Астрель, 2008. — 238 с. — ISBN 978-5-17-048998-5, 978-5-271-18996-8. — Текст : непосредственный.

Бутенко Н. В.

Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет,
г. Челябинск, Россия,
e-mail: natali-2058@mail.ru

К ВОПРОСУ ОБ ЭТНОКУЛЬТУРНОМ ФЕНОМЕНЕ РУССКОЙ НАРОДНОЙ ИГРУШКИ

Аннотация. В статье раскрывается смысл этнокультурного феномена русской народной игрушки, которая во все исторические времена имела особое значение в нравственном воспитании детей и трансформации субкультуры ребенка как условию познания окружающего мира через общечеловеческую культуру своего этноса.

Ключевые слова: феномен, игрушка, русская народная игрушка, традиционная культура, дети дошкольного возраста.

Butenko N. V.
South Ural State Humanitarian and Pedagogical University,
Chelyabinsk, Russia,
e-mail: natali-2058@mail.ru

ON THE ETHNOCULTURAL PHENOMENON OF THE RUSSIAN FOLK TOY

Annotation. The article reveals the meaning of the ethnocultural phenomenon of the Russian folk toy, which has always had a special significance in the moral education of children and the transformation of a child's subculture as a condition for learning about the world through the universal culture of their ethnic group.

Keywords: phenomenon, toy, russian folk toy, traditional culture, preschool children.

В современном мире наблюдается тенденция того, что многие традиционные культуры оказываются под угрозой исчезновения в связи с изменениями в геополитической ситуации в мире, урбанизацией, миграциями, «давлением» массовой культуры, которая стала вытеснять обучение и воспитание подрастающего поколения на лучших образцах культурных традиций, в том числе малых этнических групп и коренных народов, где с уходом старших поколений теряются национальные ценностно-смысловые связи и прерывается культурно-историческая преемственность.

Характерной чертой нашего времени является возрождение коренной культуры народов России, традиций народной педагогики и сохранение этнического самосознания каждого человека. Признание важности изучения этнопедагогических традиций и приобщение подрастающего поколения к народной культуре в ее традиционных образах актуализирует проблему «возвращения» к истокам народного искусства, постижения духовного облика разных народов и их менталитетов образах-эталонах морали и поведения средствами народной игрушки (О. В. Акулова, Н. К. Гаранина, М. А. Некрасова, Н. П. Сакулина, Е. А. Флерина, А. С. Хвостов, Т. Я. Шпикалова и др.).

Одним из воспитательных элементов в народных педагогических традициях являются игрушки, «корни» которых глубоко уходят в древнеязыческую религию предков русского народа, поэтические воззрения славян на природу, мифологический и синкретический характер народного художественного мышления. Смысловым ядром системы художественных образов народной игрушки, как всего русского традиционного искусства в целом, стали идеи антропоморфной природы и космического человека, единства человека с природой, плодородящей силы Земли и Солнца, вечного обновления жизни, продуцирующей и сберегающей магии красоты Мира, Природы и Человека [1].

Мы рассматриваем *игрушку как одну из фундаментальных универсалий человеческого бытия, которая служит средством передачи ценностей народной культуры и опыта предыдущих поколений; орудием социализации личности, является связующим звеном между ребенком и предметным миром, а также частью детской игровой реальности* [2, 3]. Во все исторические эпохи у всех народов игрушка была предметом различных праздничных и воспитательно-образовательных процессов, а также традиций и ритуалов (Н. Д. Бартрам, Г. Н. Волков, Г. Л. Дайн, О. А. Квасова, И. А. Лыкова, В. С. Мухина, Т. М. Разина, Л. Н. Столович и др.) [3]. В современном геоисторическом пространстве этнокультурный феномен народной игрушки сочетает в себе выражение сущности ее специфики как игрового предмета, способствующего вхождению ребенка в национальную культуру в качестве знаковой системы, развивающего этническое самосознание ребенка, формирующего этнические чувства дошкольника и принадлежность к конкретной национальной культуре.

В. В. Абраменкова, Т. П. Авдулова и др. отмечают, что включение русских народных игрушек в воспитательно-образовательный процесс через игру, обучение, общение и труд наиболее эффективно, если оно направлено на формирование национального самосознания детей, формирование у них умений моделировать реальный и фантастический миры, принимая на себя игровую роль [4, 5]. Народная традиционная игрушка является неотъемлемым элементом каждой этнической культуры, основанной на духовном наследии, мудрости народа, своеобразии его культуры, жизненного уклада и специфическим предметом, используемым в детских играх, предназначенным не только для забавы, но и для умственного, нравственного, эстетического воспитания и физического развития детей в увлекательной форме.

Народные игрушки в своем многообразии воплощают идеи мира и добра, радости и счастья, выражают в материальной форме представления о прекрасном и возвышенном через способность мастеров развивать народные промыслы, украшая свою жизнь. В народных игрушках ярко отражаются этнические ценности русского народа, ведь образы игрушек всегда отличаются конкретными национальными чертами (жизнерадостность, оптимизм, гражданственность, трудолюбие и пр.). *Традиционные русские игрушки изготавливались преимущественно из различных материалов: бумаги* (лепная бумажная игрушка из папье-маше), *глины* (Абашевская, Дымковская

игрушка, Каргопольская и др.), *дерева* (матрешка, Мазыкская игрушка, Птица счастья, Городецкая, Богородская и др.), *ткани, ниток, соломы* и пр. Игрушки часто изображали людей (мужик, барыня, солдат, ребенок, бабушка и др.), животных (петушок или курочка, уточка, кукушка, баран, козел, коник или лошадка, олень, медведь) или *волшебных существ* (Алконост, Китоврас, птица Сирин, Полихан, Тяни-Толкай и др.), а иногда игрушки выполняли функцию музыкального инструмента (свистулька, погремушка и др.).

Народная игрушка всегда несла в себе огромный потенциал социально-культурного наследия, привлекая к себе внимание своей простотой, изяществом, неповторимостью и художественностью, раскрывала ценностно-смысловые идеалы русского народа. Характерно, что у крестьянских детей никогда не было много игрушек. Игрушки были крайне просты, а порою и невыразительны, большинство из которых были самодельными. Уникальное множество русских народных игрушек, созданных первоначально крестьянами, ремесленниками и кустарями, были ориентированы на народные традиции того региона, в котором они изготавливались, наследуя образы декоративного искусства в их естественности и поэтичности. Схематичные игрушки, изготовленные самими детишками и их родителями из сучков, соломы, тряпок, легко соседствовали с игрушками кустарными, привезенными в подарок с ярмарки. Обобщение образов героев в них выражалось как типизация главных, узнаваемых примет внешнего облика и внутренней характеристики, социальной или национальной принадлежности.

Отличительными чертами народной игрушки являются: точность и правдивость образа, передаваемые с большой выразительностью; *форма*, в которую мастер вносит собственный художественно-творческий замысел, выраженный лаконичностью, красочностью и декоративностью. Такая художественная трактовка образа народной игрушки делает его понятным и доступным для восприятия в разные возрастные периоды дошкольного детства. Народная игрушка «говорит» на доброжелательном и универсальном языке, понятном всем людям, независимо от возраста, национальности, социального положения, религиозных и идеологических воззрений. В игровой деятельности детей дошкольного возраста народная игрушка имеет особое значение. Детские игры с народной игрушкой и изготовление игрушек (из глины, бумаги, картона, ткани, ниток, природных материалов и пр.) дошкольниками в совокупности овладения родным языком, восприятием фольклорных произведений, режиссированием с игрушками, являются источником формирования у ребенка того *духовно-душевного уклада*, который потребуется ему в его дальнейшей жизнедеятельности.

Резюмируя вышеизложенное, отметим, что в образах русских народных игрушек материализованы народные педагогические идеи этноса, сохраняющие целостность национальной культуры и историческое самосознание. Систематическое включение народных игрушек в воспитательно-образовательный процесс постепенно формирует у детей дошкольного возраста ощущение сопричастности к народному искусству и способствует сохранению культурной памяти в процессе приобщения к традициям народных мастеров, передающих художественные образы игрушек из поколения в поколение.

Литература:

1. Русская народная игрушка в собрании Государственного Русского музея / Государственный Русский музей [авт. И. Я. Богуславская]. — Санкт-Петербург : Palace Editions, 2002. — 175 с. — ISBN 5-93332-033-1. — Текст : непосредственный.
2. *Бутенко, Н. В.* Народная игрушка как художественно-эстетическое средство приобщения детей дошкольного возраста к русской культуре : учебное наглядное пособие / Н. В. Бутенко. — Челябинск : Южно-Уральский научный центр РАО, 2026. — 150 с. — ISBN 978-5-907821-80-4. — Текст : непосредственный.
3. *Веракса, Н. Е.* Диалектическая структура игры дошкольника// Национальный психологический журнал. — 2022. — № 3. — С. 4–12. — Текст : непосредственный.
4. *Абраменкова, В. В.* Игра и игрушка в детской субкультуре и ответственность взрослых // Детский сад : теория и практика. — 2011. — № 1. — С. 28–36. — Текст : непосредственный.
5. *Авдулова, Т. П.* Психология игры : современный подход : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Т. П. Авдулова. — Москва : Издательский центр «Академия», 2009. — 208 с. — ISBN 978-5-7695-5451-3.– Текст : непосредственный.

Бых Н. С.

ГБОУ школа № 565 Кировского района г. Санкт-Петербурга,
г. Санкт-Петербург, Россия
e-mail: natalyabykh@mail.ru

ТЕХНОЛОГИИ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ТЬЮТОРА И РОДИТЕЛЕЙ, ВОСПИТЫВАЮЩИХ ШКОЛЬНИКА С НАРУШЕНИЕМ ИНТЕЛЛЕКТА

Аннотация. В статье теоретического характера обобщен собственный практический опыт использования различных технологий работы в качестве тьютора при организации психолого-педагогического сопровождени-

яшкольника с нарушением интеллекта и семьи его воспитывающей. Представленный обзор тьютоских технологий включает наиболее используемые в современной образовательной практике.

Ключевые слова: тьютор, родители, нарушение интеллекта, взаимодействие семьи и тьютора, тьюторские технологии.

Bykh N. S.

SFEI school No 565 of the Kirovsky district of St. Petersburg,

St. Petersburg, Russia

e-mail: natalyabykh@mail.ru

TECHNOLOGIES OF INTERACTION BETWEEN TUTOR AND PARENTS RAISING A STUDENT WITH IMPAIRED INTELLIGENCE

Annotation. The article of a theoretical nature summarizes its own practical experience in using various technologies of work as a tutor in organizing psychological and pedagogical support for a student with impaired intelligence and his family raising him. The presented review of Tutot technologies includes the most used in modern educational practice.

Keywords: tutor, parents, impaired intelligence, family and tutor interaction, tutor technologies.

Появление в семье ребенка с ограниченными возможностями здоровья полностью меняет прежний уклад ее жизни [1]. Практика работы в качестве тьютора показывает, что семья, воспитывающая ребенка с нарушением интеллекта, испытывает конкретные отрицательные эмоции, которые снижают коррекционно-реабилитационный потенциал семью, а, значит, и эффективность той работы, которая должна осуществляться в семье [2].

Во-первых, это эмоциональное напряжение и тревожность: родители такого ребенка постоянно испытывают тревогу за его настоящее и будущее. Эта тревога может проявляться в форме гиперопеки, либо, наоборот, в форме отстраненности. Родители могут демонстрировать внешнее безразличие, за которым скрывается страх за своего ребенка.

Во-вторых, чувство вины и стыда: часто родители испытывают чувство вины за то, что их ребенок родился «не таким», а также стыд перед окружающими. Это чувство порождает защитные реакции: отрицание проблем ребенка, обвинение специалистов в некомпетентности, изоляцию семьи от социальных контактов.

В-третьих, неадекватная оценка возможностей ребенка: родители ребенка с нарушением интеллекта имеют ограниченные или искаженные представления о возможностях его развития. Одни родители склонны завышать требования, ожидая от ребенка невозможного, другие, наоборот, занижают ожидания, не видя перспектив развития [3].

И еще: низкая социальная активность: семья, воспитывающая ребенка с нарушением интеллекта, часто оказывается в социальной изоляции. Родители ограничивают контакты с родственниками, друзьями, соседями, что приводит к утрате социальных навыков и нарастанию коммуникативных барьеров. При выходе в образовательную среду (детский сад, школу) такие родители испытывают серьезные трудности в общении с педагогами, не умеют формулировать свои запросы, избегают участия в мероприятиях.

Для решения или профилактики возникновения указанных трудностей семье нужна помощь специалиста. Сегодня таким специалистом может стать тьютор; тем более, что современная тьюторская практика выработала ряд технологий, особенно эффективных при взаимодействии с родителями детей с нарушением интеллекта [4].

Технология «Сторителлинг» (рассказывание историй) позволяет установить доверительные отношения между тьютором и родителями. Истории пробуждают эмоции, создают связь между людьми, помогают сместить акцент с технической стороны взаимодействия (выполнение правил, инструкций) к мотивационной (интересы) и социальной (ценности). Используя элементы сторителлинга, тьютор может донести до родителей сложную информацию в доступной, эмоционально окрашенной форме.

Технология «Образовательное событие»предполагает организацию совместных переживаний и деятельности, которые открывают взрослым и детям смысл происходящего в учебном процессе. В отличие от традиционных форм работы (собрания, лекции), образовательное событие требует от всех участников приложения личностного потенциала и создает опыт более тесного взаимодействия –совместного творчества.

Технология экспериментирования позволяет сделать процесс взаимодействия с родителями интересным, игровым, мотивирующим, основанный на активном исследовании детьми окружающего мира через опыты (в т. ч. длительные) и организованное наблюдение. Эта технология особенно актуальна для родителей, которые испытывают усталость от постоянных инструкций и требований.

Scamper-методика (сочетание мозгового штурма и креативности) помогает тьютору преобразовать традиционные родительские собрания в неформальные встречи и интересные занятия. Задавая вопросы о замене, комбинировании, модификации компонентов собрания, тьютор может создавать новые эффективные форматы персонифицированного взаимодействия.

Данные технологии взаимодействия тьютора и родителей специалист может реализовать по любому направлению сотрудничества [5]:

- регулярный обмен информацией: тьютор информирует родителей о достижениях ребенка, возникающих трудностях, особенностях поведения в учебной среде. Родители, в свою очередь, делятся результатами наблюдений за поведением ребенка дома, в условиях семьи, что позволяет выстраивать более целостную картину его развития. Такой взаимообмен информацией способствует своевременной корректировке образовательного маршрута.
- консультативная поддержка родителей: тьютор помогает им освоить эффективные способы взаимодействия с ребенком, предлагает методы развития навыков самообслуживания, коммуникации и социального поведения –это очень значимо, т. к. многие родители испытывают растерянность и эмоциональное напряжение, сталкиваясь с особенностями развития своего ребенка.
- организация совместных мероприятий, направленных на укрепление детско-родительских отношений и социализацию ребенка. Это могут быть игровые занятия, тренинги, мастер-классы и др. Подобные формы работы способствуют не только развитию ребенка, но и формированию у родителей уверенности в себе, повышению их педагогической компетентности.

Таким образом, грамотное использование тьютором спектра особых технологий взаимодействия с семьей, воспитывающей ребенка с нарушением интеллекта, позволит родителям оказать ему более эффективную педагогическую помощь и родительскую поддержку.

Литература:

1. *Кузьмина, И. И.* Тьюторское сопровождение детей с тяжелыми и множественными нарушениями развития посредством интерактивных технологий / И. И. Кузьмина, Л. М. Лапшина. — Текст : непосредственный // Тьюторское сопровождение в системе общего, дополнительного и профессионального образования : мат-лы V Всерос. науч.-практ. конф. с междунар. участием (Челябинск, 15–25 февраля 2022 г.). — Челябинск : ООО «Край Ра», 2022. — С. 258–261.
2. *Малышева, С. Б.* Тьютирование семьи, воспитывающей ребенка с нарушением интеллекта / С. Б. Малышева, Л. М. Лапшина. — Текст : непосредственный // Тьюторское сопровождение в системе общего, дополнительного и профессионального образования : мат-лы V Всерос. науч.-практ. конф. с междунар. участием (Челябинск, 15–25 февраля 2022 г.). — Челябинск : ООО «Край Ра», 2022 — С. 289–292.
3. *Березина, М. С.* Коррекционная направленность использования зрительной поддержки в работе с детьми с расстройствами аутистического спектра / М. С. Березина, Л. М. Лапшина. — Текст : непосредственный // Психология в меняющемся мире: проблемы, гипотезы, перспективы : сб. мат-лов Всерос. науч. конф. с междунар. участием, посв. 80-летию Южно-Уральского государственного университета (Челябинск, 12–13 мая 2023 г.). — Челябинск : Изд. центр ЮУрГУ, 2023. — Ч. 2. — С. 178–181.
4. *Лапшина, Л. М.* Тьюторские практики в сопровождении школьников с ОВЗ / Л. М. Лапшина. — Текст : непосредственный // Тьюторское сопровождение в системе общего, дополнительного и профессионального образования : мат-лы V Всерос. науч.-практ. конф. с междунар. участием (Челябинск, 15–25 февраля 2022 г.). — Челябинск : ООО «Край Ра», 2022. — С. 272–274.
5. *Баринова, Е. Б.* Тьюторское сопровождение обучающихся в системе инклюзивного образования / Е. Б. Баринова. — Москва : Юрайт, 2025. — 116 с. — Текст непосредственный.

Василенко М. Ю.

Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет,
г. Челябинск, Россия
e-mail: verhovihiv@cspu.ru

Научный руководитель:
Верховых И. В., к. п. н., доцент

ПРЕЕМСТВЕННОСТЬ МЕЖДУ ДОШКОЛЬНЫМ И НАЧАЛЬНЫМ ОБРАЗОВАНИЕМ КАК ФАКТОР АДАПТАЦИИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Аннотация. В статье рассматривается проблема преемственности между дошкольным и начальным школьным образованием как ключевого фактора успешной адаптации младших школьников. Исследуется, каким образом опыт, полученный ребенком в дошкольном учреждении, влияет на его готовность к освоению новой образовательной среды и учебной программы в начальной школе. Актуальность данной темы определяется необходимостью обеспечения плавного и комфортного перехода детей от дошкольного к школьному этапу, минимизации стресса и повышения эффективности обучения.

Ключевые слова: преемственность, дошкольное образование, начальное образование, дети, младшие школьники, готовность к школе.

Vassilenko M. U.
South Ural State Humanitarian and Pedagogical University,
Chelyabinsk, Russia
e-mail: verhovihiv@cspu.ru

Supervisor:
Verhovyh I. V., Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor

CONTINUITY BETWEEN PRESCHOOL AND PRIMARY EDUCATION AS A FACTOR IN THE ADAPTATION OF PRIMARY SCHOOL CHILDREN

Annotation. This article examines the issue of continuity between preschool and primary school education as a key factor in the successful adaptation of young schoolchildren. It examines how a child's experience in preschool influences their readiness to master a new educational environment and curriculum in primary school. The relevance of this topic is determined by the need to ensure a smooth and comfortable transition for children from preschool to school, minimize stress, and improve learning effectiveness.

Keywords: succession, preschool education, primary education, children, younger students, school readiness.

В настоящее время преемственность дошкольного и начального образования играет существенную роль в успешной адаптации детей к процессу обучения, а также достижению образовательных результатов. В качестве преимуществ преемственности целесообразно выделить создание благоприятных условий с целью формирования основных навыков и знаний у дошкольников, необходимых им в дальнейшем для освоения образовательной программы начальной школы. Более того, посредством преемственности дети смогут успешно адаптироваться к новой среде, усвоить правила и требования образовательной организации.

В соответствии с требованиями ФГОС ДОО и ФГОС НОО, необходимо создание единой системы образования, которая бы способствовала формированию базовых представлений об окружающем мире. Более того, непрерывность образования от дошкольного до начального школьного возраста позволит педагогам рационально распределить учебные нагрузки, а также дать детям необходимое количество времени для получения теоретических знаний, формирования первичных умений и навыков.

Изучением проблемы преемственности дошкольного и начального образования занимались такие педагоги и исследователи, как А. В. Белошистая, В. А. Блинова, Л. Р. Болотина, О. С. Грабовская, О. Ю. Исакова, Ю. В. Сорокина, И. А. Ярмухаметова и др. Исследованием особенностей преемственности между дошкольным и начальным образованием как фактора адаптации младших школьников занимались такие исследователи, как И. А. Александров, М. Р. Битянова, Н. И. Гуткина, А. И. Коротаева, М. Ю. Кузьмин, Н. А. Семенов и др.

А. В. Белошистая пишет о том, что под преемственностью следует понимать процесс, в соответствии с которым система образования построена по принципу соподчиненности всех структурных уровней и ступеней образования для достижения непрерывного образования. При этом, ступени образования характеризуются последовательностью освоения образовательных программ, реализуемых в различных структурах образования [1].

По мнению Е. Л. Горловой, Ю. А. Кузнецовой, преемственность дошкольного и начального образования выражается как взаимосвязь между предыдущим и последующим этапами обучения, с дальнейшим сохранение полученного опыта и навыков и их использовании на практике [2].

Сама по себе проблема преемственности более полно представлена в «Концепции непрерывного образования (дошкольное и начальное звено)», согласно которой дошкольные образовательные организации в качестве ключевой задачи ставят подготовку дошкольников к школе, изучение рабочей программы первого класса для успешного формирования первичных знаний и умений. В данном случае преемственность между дошкольной и начальной ступенями образования определяется уровнем сформированности у будущих младших школьников качеств, необходимых ему для учебной деятельности, а также наличием или отсутствием определенных знаний и умений по учебным предметам начальной школы. Однако большинство педагогов дошкольного образования используют в своей практике различные формы и методы обучения, которые соответствуют возрастным особенностям детей младшего школьного возраста. Из числа таких форм и методов можно выделить фронтальные занятия по отдельным учебным предметам, систематический контроль за усвоением знаний и умений, вербальные технологии и др. Все это способствует искусственной акселерации развития детей в дошкольном возрасте, а именно «овзрослением» дошкольного образования.

К. Г. Сахарчук в ходе анализа форм и методов образовательного процесса дошкольного и начального образования пришла к выводу о том, что, то они существенно различаются. В связи с тем, что образование в дошкольной образовательной организации не является обязательным элементом, внимание педагогов уделяется воспитанию. При этом, дошкольное образование не предусматривает строго регламентированных форм и методов, так как процесс обучения дошкольников построен в форме свободных занятий в разных видах детской деятельности — игровой, продуктивной, творческой, трудовой и т. п. Более того, педагогические методы в большей степени направлены к непроизвольной познавательной активности дошкольников без обязательной оценки их деятельности. Однако в подготовительных группах акцент делается на успешную подготовку дошкольников к поступлению в начальную школу, формированию базовых знаний умений и навыков ребенка для усвоения учебного материала. В качестве предпосылок к учебной деятельности можно выделить использование развернутых форм взаимодействия, эмоциональной устойчивости, ориентации на познавательную деятельность и активность и др., которые являются основой образования в начальной школе [3].

Н. М. Сурина пишет о том, что преемственность способствует обеспечению постепенного перехода детей от одного этапа обучения к другому, практическому применению знаний, умений и навыков, приобретенных в дошкольной образовательной, в начальной школе, а также формирование универсальных учебных действий, необходимых для успешной адаптации к новым образовательным условиям [4].

Следовательно, наиболее оптимальным решением проблемы преемственности является создание единого образовательного пространства «Детский сад — начальная школа», когда в одном и том же здании располагаются и дошкольная образовательная организация, и начальная школа. Также целесообразно составить план мероприятий по обеспечению преемственности дошкольного и школьного образования, в который включена административная и методическая работа воспитателей и учителей 1 классов, физкультурно-оздоровительные мероприятия, работа с детьми и родителями. Могут быть организованы совместные мероприятия дошкольников и первоклассников.

По мнению В. Н. Самусенко, важное значение в преемственности дошкольного и начального образования играет сотрудничество педагогов с родителями детей. Организация и проведение совместных родительских собраний, круглых столов, консультаций, мероприятий и праздников и др. положительно отразится на взаимодействии родителей с детьми. Для родителей могут быть организованы тематические выставки по таким темам, как «Скоро в школу», «Готовим руку к письму», родительские собрания в «Что должен знать и уметь будущий первоклассник», круглый стол «Психологическая готовность ребенка к школе» и др. Для педагогов дошкольных образовательных организаций и начальной школы может быть проведен «круглый стол», совместная встреча по вопросам преемственности дошкольного и начального образования, мастер-классы, педагогические конференции и др. [5].

Таким образом, можно сделать вывод, что педагоги должны стремиться к соблюдению преемственности, выстраивая свои занятия и уроки, используя привычные формы и методы приобретения знаний для детей, что существенно облегчит адаптацию к школьному обучению, а также повысит эффективность обучения и даст возможность сохранить единство обучающего и развивающего пространства в дошкольном и младшем школьном возрасте.

Литература:

1. *Белошистая, А. В.* Современное понимание реализации преемственности между дошкольным и начальным звеньями системы образования / А. В. Белошистая — Текст : непосредственный // Начальная школа: плюс–минус. — 2002. — №2. — С. 3–10.

2. *Горлова, Е. Л.* Теоретическое отношение к задаче у детей разного психологического возраста / Е. Л. Горлова, Ю. А. Кузнецова — Текст : непосредственный // Личность, интеллект, метакогниции: исследовательские подходы и образовательные практики. — 2016. — С. 413–421.

3. *Сахарчук, К. Г.* Преемственность ДОУ и начальной школы как залог успешной адаптации ребенка к школе / К. Г. Сахарчук — Текст : непосредственный // Международный студенческий научный вестник. — 2015. — №5. — С. 591–592.

4. *Сурина, Н. М.* Преемственность федеральных государственных образовательных стандартов дошкольного и начального общего образования / Н. М. Сурина. — Текст : электронный // Вопросы преемственности ДОУ и начальной школы в рамках реализации ФГОС дошкольного и начального общего образования : мат-лы Районного семинара. — Сеченово : Управления образования, по делам молодежи и спорта администрации Сеченовского муниципального района, 2015. — С. 3–8. — URL: https://ruo-sechenovo.ucoz.ru/FGOS/publikacija.pdf. − (дата обращения 07.03.2026).

5. *Самусенко, В. Н.* Взаимодействие учителей по обеспечению преемственности образовательного процесса в современном лицее-интернате (на материалах Мичуринского лицея-интерната Тамбовской области) : специальность 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования» : диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Самусенко Валентин Николаевич ; Тамбовский государственный университет им. Г. Р. Державина. — Тамбов, 2004. — 204 с. — Текст : непосредственный.

Васильева В. С., Комендо Е. М.
Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет
г. Челябинск, Россия
e-mail: vasilevavs@cspu.ru

СЕНСОРНАЯ ИНТЕГРАЦИЯ ДЕТЕЙ РАННЕГО ВОЗРАСТА С РАССТРОЙСТВАМИ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА В УСЛОВИЯХ ИГРОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Аннотация. В статье рассматривается проблема сенсорной интеграции у детей раннего возраста с расстройствами аутистического спектра (РАС). Анализируются проявления гипер- и гипосенситивности в различных модальностях. Обосновывается роль игровой деятельности как базового компонента коррекционной работы, способствующей развитию сенсорного опыта.

Ключевые слова: сенсорная интеграция, расстройства аутистического спектра, ранний возраст, дидактическая игра.

Vasilyeva V. S., Komendo E. M.
South Ural State Humanitarian and Pedagogical University
Chelyabinsk, Russia
e-mail: vasilevavs@cspu.ru

SENSORY INTEGRATION OF YOUNG CHILDREN WITH AUTISTIC SPECTRUM DISORDERS IN THE CONTEXT OF PLAY ACTIVITIES

Annotation. The article discusses the problem of sensory integration in young children with autism spectrum disorders (ASD). The manifestations of hyper- and hyposensitivity in various modalities are analyzed. The role of gaming activity as a basic component of correctional work contributing to the development of sensory experience is substantiated.

Keywords: sensory integration, autism spectrum disorders, early childhood, educational play.

Сенсорное развитие играет ключевую роль в становлении познавательной деятельности ребенка раннего возраста. Через органы чувств ребенок получает информацию о свойствах предметов и явлений, которая служит основой для формирования речи и мышления. На основе этого опыта в раннем возрасте складываются сенсорные представления обобщенные чувственные образы, закрепляющиеся в памяти ребенка [1].

Однако у детей с расстройствами аутистического спектра (РАС) процесс сенсорной интеграции способности мозга упорядочивать и объединять сигналы поступающие от различных анализаторов в целостную картину, часто нарушен. Данный процесс включает три основных компонента: регистрацию сенсорной информации, ее организацию и формирование адекватной реакции. Наибольшие трудности возникают на этапе выработки ответа: мозг искаженно обрабатывает сигналы, поступающие от вестибулярного аппарата, проприорецепторов и органов чувств, что приводит к нарушению восприятия окружающего мира [3].

Нарушения сенсорной интеграции у детей с РАС проявляются в тесной взаимосвязи с особенностями эмоционально-волевой сферы. В зависимости от интенсивности восприятия стимулов выделяют гиперсенситивность (повышенная чувствительность: непереносимость яркого света, громких звуков, прикосновений) и гипосенситивность (сниженная чувствительность: стремление к интенсивным тактильным ощущениям, громким звукам, активным движениям). Страх нового, повышенная тревожность, избегающее поведение часто являются реакцией на непереработанную сенсорную информацию. Из-за нарушений сенсорной интеграции ребенок не может выстроить целостный образ предмета: фиксируется на незначительных свойствах, игнорируя существенные признаки, либо не замечает различий между предметами. Восприятие может быть сохранено, но его интерпретация искажена: дети выделяют только значимые для них сигналы, воспринимая остальное как хаотичное [2].

Указанные особенности сенсорной интеграции у детей с РАС обусловливают необходимость целенаправленной коррекционной работы. Особую значимость она приобретает в раннем возрасте (от 2 до 3 лет), когда высшие психические функции находятся на стадии активного формирования. Одним из наиболее эффективных средств выступает игровая деятельность, адаптированная с учетом специфических особенностей детей раннего возраста с РАС.

Как отмечает Е. А. Янушко, в игре у детей раннего возраста с РАС доминируют манипулятивные действия, в основе которых лежит не познавательный интерес, а стремление получить определенный сенсорный стимул. Сенсорная мотивация лежит в основе стереотипных действий (верчение, постукивание) и объясняет трудности перехода к осмысленной, регламентированной правилами дидактической игре. В связи с этим приоритетными задачами являются упорядочивание и дифференциация сенсорных впечатлений, развитие сенсомоторной координации, а также расширение репертуара адекватных действий с предметами [4] .

Организация игровой деятельности ребенка раннего возраста с РАС требует опоры на ряд специальных принципов:

1. Принцип визуальной поддержки — использование предметных карточек, пиктограмм, визуального расписания компенсирует трудности понимания устной инструкции и помогает ребенку предвидеть ход событий, снижая тревожность.

2. Принцип поэтапности– сложная игровая задача раскладывается на мелкие доступные шаги, каждый из которых отрабатывается отдельно с немедленным положительным подкреплением.

3. Принцип индивидуализации и следования за интересом ребенка — дидактическое содержание встраивается в область стереотипных увлечений ребенка (например, игра с машинками используется для изучения цветов), что резко повышает вовлеченность и снижает сопротивление [2].

Реализация данных принципов осуществляется в процессе систематической коррекционной работы, включающую несколько векторов:

1. Развитие зрительного восприятия — дидактические игры на сортировку предметов по цвету («Разложи по коробочкам»), по форме («Найди такую же фигуру»), игры с вкладышами и сортерами, использование ярких контрастных предметов для привлечения внимания.

2. Развитие слухового внимания — игры на различение звуков по громкости и длительности («Тихие и громкие звуки»), на различение близких по звучанию слов с опорой на картинки, использование музыкальных инструментов для формирования слуховой устойчивости.

3. Формирование тактильных представлений — игры с сенсорными коробками (наполнители: крупы, песок, вода), мешочками с разными текстурами, «чудо-мешочек» для узнавания предметов на ощупь, игры с различными поверхностями (гладкая, шершавая, мягкая, твердая).

4. Развитие вестибулярной и проприоцептивной систем — игры с фитболом (качание, перекатывание), прохождение по тактильным дорожкам, упражнения на раскачивание и вращение в безопасных пределах, ползание по мягким модулям.

5. Развитие обонятельной и вкусовой систем — игры с запахами (ароматические масла, специи), знакомство с различными вкусами через задания на дегустацию [5].

При этом важнейшим условием эффективности коррекционной работы является активное участие взрослого, который выступает организатором, образцом для подражания и источником эмоционального подкрепления. Совместная игровая деятельность способствует формированию навыков подражания, установлению зрительного контакта и развитию элементарных форм взаимодействия со взрослым [4].

Таким образом, проведенный анализ позволяет констатировать, что нарушения сенсорной интеграции у детей раннего возраста с расстройствами аутистического спектра проявляются в стойкой дисфункции переработки сенсорной информации, затрагивающей тактильную, вестибулярную, проприоцептивную и зрительно-слуховую модальности. Указанные особенности обусловливают фрагментарность восприятия, затрудняют формирование целостного образа предметного мира и снижают возможности ребенка к продуктивному взаимодействию с окружающей средой. Установлено, что специально организованная игровая деятельность, основанная на принципах визуальной структурированности, поэтапного предъявления стимулов и индивидуализации педагогического воздействия, выступает значимым условием оптимизации сенсорной интеграции. Использование игровой деятельности обеспечивает упорядочивание сенсорного опыта, развитие сенсомоторной координации и расширение способов предметно-практических действий. Перспективы дальнейшего исследования связаны с разработкой вариативных игровых технологий сенсорной поддержки и определением критериев оценки динамики сенсорного развития детей раннего возраста с расстройствами аутистического спектра в современных условиях комплексного сопровождения.

Литература:

1. Воспитание сенсорной культуры ребенка от рождения до 6 лет: Кн. длявоспитателя дет. сада / Л. А. Венгер, Э. Г. Пилюгина, Н. Б. Венгер; Под ред. Л. А. Венгера. — Москва : Просвещение, 1988. — 144 с. — ISBN 5-09-000732-2. — Текст : непосредственный.

2. *Гринспен, С.* На ты с аутизмом. Использование методики Floortime для развития отношений, общения и мышления / С. Гринспен, С. Уидер. — 7-е изд. (эл.). –Москва : Теревинф, 2019. — 513 с. — ISBN 978-5-4212-0576-0. — URL: https://ibooks.ru/bookshelf/350376/reading (дата обращения: 26.04.2026). — Текст: электронный.

3. *Айрес, Э. Дж.* Ребенок и сенсорная интеграция. Понимание скрытых проблем развития / Э. Дж. Айрес; [пер. с англ. Ю. Даре]. –5-е изд. — Москва : Теревинф, 2018. — 272 с. — ISBN 978-5-4212-0442-8. — Текст : непосредственный.

4. *Янушко, Е. А.* Игры с аутичным ребенком. Установление контакта, способы взаимодействия, развитие речи, психотерапия / Е. А. Янушко. — Москва : Теревинф, 2004. — 136 с.– Текст : непосредственный.

5. Сенсорные особенности детей с расстройствами аутистического спектра. Стратегии помощи. Методическое пособие / Н. Г. Манелис, Ю. В. Никитина, Л. М. Феррои, О. П. Комарова; под общ. ред. А. В. Хаустова, Н. Г. Манелис. — Москва : ФРЦ ФГБОУ ВО МГППУ, 2018. — 70 с.– Текст : непосредственный.

Васильева М. М.
Школа №45 с Углубленным изучением отдельных предметов,
г. Уфа, Россия

АРТ-ТЕРАПИЯ КАК ЗДОРОВЬЕСБЕРЕГАЮЩАЯ ТЕХНОЛОГИЯ В РАБОТЕ С ЭМОЦИОНАЛЬНЫМИ НАРУШЕНИЯМИ У ШКОЛЬНИКОВ (НА ПРИМЕРЕ ТРЕВОЖНОСТИ)

Аннотация. В статье рассматривается арт-терапия как эффективная здоровьесберегающая технология коррекции тревожности у школьников. Анализируются теоретические основы метода, механизмы воздействия изобразительного творчества на эмоциональную сферу. Описываются практические техники работы с тревожностью: «Рисование страха», «Карта эмоций», куклотерапия. Приводятся данные об эффективности арт-терапевтических занятий, способствующих снижению уровня тревожности, развитию саморегуляции и творческого самовыражения младших школьников и подростков.

Ключевые слова: арт-терапия, тревожность, школьники, эмоциональные нарушения, здоровьесберегающие технологии

Vasilyeva M. M.
School No 45 with In-Depth Study of Specific Subjects,
Ufa, Russia

ART THERAPY AS A HEALTH-SAVING TECHNOLOGY IN WORKING WITH EMOTIONAL DISORDERS IN SCHOOLCHILDREN (USING ANXIETY AS AN EXAMPLE)

Annotation. The article examines art therapy as an effective health-saving technology for correcting anxiety in schoolchildren. The theoretical foundations of the method and the mechanisms of visual creativity's influence on the emotional sphere are analyzed. Practical techniques for working with anxiety are described: «Drawing Fear,» «Emotion Map,» puppet therapy. Data on the effectiveness of art therapy sessions that help reduce anxiety levels, develop self-regulation and creative self-expression in primary schoolchildren and adolescents are presented.

Keywords: art therapy, anxiety, schoolchildren, emotional disorders, health-saving technologies

Современная образовательная среда предъявляет высокие требования к психоэмоциональным ресурсам школьников. Интенсивные учебные нагрузки, социальные стрессы и информационная перегрузка способствуют росту эмоциональных нарушений, среди которых тревожность занимает одно из ведущих мест. В этих условиях актуальным становится поиск эффективных здоровьесберегающих технологий, способных обеспечить психологическое благополучие учащихся без дополнительного стрессогенного воздействия. Арт-терапия — одно из наиболее перспективных направлений здоровьесберегающей работы в школе. Согласно определению А. И. Копытина и Е. Е. Свистовской, арт-терапия представляет собой совокупность психологических методов воздействия, применяемых в контексте изобразительной деятельности клиента и психотерапевтических отношений с целью лечения, психокоррекции, психопрофилактики и реабилитации [1].

Тревожность как эмоциональное состояние характеризуется ощущением неопределенной угрозы, ожиданием негативного развития событий. У школьников тревожность может проявляться в виде учебной тревожности, социальной тревожности (страх оценки, непонимания сверстниками) и личностной тревожности как устойчивой черты характера.

Арт-терапевтический подход к коррекции тревожности базируется на нескольких ключевых механизмах. В. И. Никитин в своих исследованиях подчеркивает, что непосредственное восприятие объектов и явлений, а также ментальная визуализация образов активизируют нейронную сеть зрительной зоны коры головного мозга. Посредством усиления деятельности нейронных структур, участвующих в формировании образов, активизируется работа обоих полушарий, что создает условия для отработки новых стратегий поведения и эмоционального реагирования [2].

Л. Д. Лебедева, разработавшая комплексную программу развития эмоционально-волевой сферы методом арт-терапии, выделяет следующие целевые ориентиры: создание положительного эмоционального настроя, самопознание и самопринятие, творческое самовыражение, повышение адаптационных способностей учащихся к повседневной жизни. Эти задачи напрямую коррелируют с коррекцией тревожности, поскольку тревожный ребенок часто испытывает трудности с самопринятием и адаптацией к изменяющимся условиям [3].

Арт-терапевтическая работа с тревожными школьниками может включать разнообразные техники. На основе анализа практических разработок можно выделить несколько наиболее эффективных направлений.

Техника «Рисование страха» является классическим методом работы с тревожностью. Занятие строится по следующей структуре: сначала происходит настрой и актуализация ощущений (учащимся предлагается вспомнить ситуацию, вызывающую страх), затем следует этап материализации страха в рисунке, после чего организуется обсуждение и, при необходимости, трансформация образа (например, «дорисовывание» страха до безопасного или смешного персонажа).

Методика «Карта эмоций», предложенная Ю. В. Никоноровой, интегрирует техники Т. Д. Зинкевич-Евстигнеевой и Л. Д. Лебедевой. Участникам предлагается составить «словарик» эмоций и чувств, затем выделить эмоцию, характеризующую актуальное состояние, и изобразить ее с помощью линий, абстрактных форм и цвета. Данная методика особенно эффективна для работы с вербализованными формами тревоги, когда ребенок может описать свое состояние, но не может с ним справиться [4].

Куклотерапия как направление арт-терапии активно применяется в работе с тревожными подростками. В программе Л. Д. Лебедевой куклотерапии отводится значительное место: от изготовления пальчиковых кукол до постановки кукольного спектакля, что способствует расширению ролевого репертуара и формированию ролевой гибкости [3].

Мандалотерапия (рисование в круге) создает структурированное пространство, которое само по себе обладает успокаивающим эффектом. Работа с кругом помогает тревожным детям, которые часто испытывают трудности с самоорганизацией и структурированием своего внутреннего мира.

Эффективность арт-терапии как здоровьесберегающей технологии во многом зависит от правильной организации занятий. Оптимальная периодичность — 1 раз в неделю. Длительность занятия варьируется в зависимости от возраста: для младших школьников — 20–30 минут, для подростков — 40–45 минут. Структура занятия, согласно рекомендациям Л. Д. Лебедевой, включает следующие этапы:

1. Настрой («разогрев») — создание рабочей атмосферы, снятие начального напряжения.
2. Актуализация ощущений — подключение визуальных, аудиальных, кинестетических каналов восприятия.
3. Индивидуальная изобразительная работа — основная творческая деятельность.
4. Этап вербализации — обсуждение созданных образов, активизация коммуникации.
5. Коллективная работа — интеграция индивидуальных результатов в групповой контекст.
6. Рефлексивный анализ — подведение итогов, осмысление полученного опыта [3].

Важно отметить, что в арт-терапевтическом процессе акцент делается не на художественных достоинствах работы, а на процессе творческого самовыражения. Как подчеркивают А. И. Копытин и Е. Е. Свистовская, арт-терапевт создает для клиента безопасную среду, обеспечивает различными изобразительными материалами и находится рядом в процессе работы, побуждая клиента к взаимодействию с материалами и продукцией [1].

В исследовании, проведенном под руководством А. И. Копытина, отмечается, что арт-терапия дает возможность раннего выявления несовершеннолетних группы риска развития эмоциональных нарушений и применения в отношении них программ раннего вмешательства [5].

Таким образом, арт-терапия представляет собой эффективную здоровьесберегающую технологию работы с эмоциональными нарушениями у школьников, в частности с тревожностью. Для успешного внедрения арт-терапии в образовательный процесс необходима подготовка специалистов — педагогов-психологов, владеющих базовыми арт-терапевтическими компетенциями. Также требуется дальнейшее развитие научно-методической базы, включая разработку стандартизированных программ для разных возрастных групп и различных типов эмоциональных нарушений. Однако уже накопленный отечественный опыт позволяет рекомендовать арт-терапию как обязательный компонент здоровьесберегающей системы современной школы.

Литература:

1. *Копытин, А. И.* Арт-терапия детей и подростков / А. И. Копытин, Е. Е. Свистовская. — Москва : Когито-Центр, 2007. — 198 с. — ISBN 5-89353-211-2. — Текст : непосредственный.

2. *Никитин, В. Н.* Образ и сознание в арт-терапии / В. И. Никитин, П. Цанев. — 2-е изд., исп. и доп. — Москва : Когито-Центр, 2018. — 271 с. — ISBN 978-5-89353-538-9. — Текст : непосредственный.

3. *Лебедева, Л. Д.* Практика арт-терапии: подходы, диагностика, система занятий / Л. Д. Лебедева. — Санкт-Петербург : Речь, 2008. — 256 с. — ISBN 5-9268-0163-X. — Текст : непосредственный.

4. *Лебедева, Л. Д.* Энциклопедия признаков и интерпретаций в проективном рисовании и арт-терапии : учебное пособие / Л. Д. Лебедева, Ю. В. Никонорова, Н. А. Тараканова. — 4-е изд., стер.. — Санкт-Петербург : Речь, 2013. — 332 с. — ISBN 978-5-9268-1382-8. — Текст : непосредственный.

5. Практическая арт-терапия: лечение, реабилитация, тренинг / под ред. А. И. Копытина. — Москва : Когито-Центр, 2008. — 288 с. — ISBN 978-5-89353-232-6. — Текст : непосредственный.

Ващенко Д. С.
Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет,
г. Челябинск, Россия
e-mail: daryavashenko3@gmail.com

Научный руководитель:
Скоробренко И. А., к. п. н.

РОЛЬ ТЕКСТОВ В ПРОЦЕССЕ ВОСПИТАНИЯ СЕМЕЙНЫХ ЦЕННОСТЕЙ ПОДРОСТКОВ НА ОСНОВЕ АНГЛО-ФРАНЦУЗСКОЙ СЕМЕЙНОЙ ПРОЗЫ XIX ВЕКА

Аннотация. Статья посвящена исследованию воспитательного потенциала художественных текстов в процессе обучения иностранному языку. Рассматриваются роль произведений семейной прозы XIX века в англо- и франкоязычной традиции как средства формирования семейных ценностей подростков, а такжеметодические подходы к организации работы с текстом.

Ключевые слова: иностранный язык, воспитательный потенциал, семейные ценности, семейная проза XIX века, методика обучения.

Vaschenko D. S.
South Ural State Humanitarian and Pedagogical University,
Chelyabinsk, Russia
e-mail: daryavashenko3@gmail.com

Supervisor:
Skorobrenko I. A., Candidate of Pedagogical Sciences

THE ROLE OF TEXTS IN THE DEVELOPMENT OF FAMILY VALUES AMONG ADOLESCENTS BASED ON ENGLISH-FRENCH FAMILY PROSE OF THE 19-TH CENTURY

Annotation. The article is devoted to the study of the educational potential of literary texts in the process of foreign language teaching. It examines the role of 19th-century family prose in the English and French literary traditions as a means of developing family values among adolescentsand methodological approaches to organizing work with literary texts.

Keywords: foreign language, educational potential, family values, 19th-century family prose, teaching methodology.

В условиях глобализации владение иностранными языками становится необходимым условием профессионального взаимодействия представителей различных культур. В этой связи актуальной становится проблема качественной языковой подготовки обучающихся различных профилей, ориентированной на развитие способности к межкультурному взаимодействию [1].

Особое значение в данном контексте приобретает проблема воспитания семейных ценностей у подростков. Семья традиционно рассматривается как важнейший социальный институт, обеспечивающий первичную социализацию личности и формирование базовых нравственных установок. В условиях трансформации современных социокультурных реалий наблюдается определенная переоценка ценностей, что обусловливает необходимость целенаправленной работы по формированию у подрастающего поколения уважительного отношения к семье и нравственной ответственности.

Данные задачи находят отражение в приоритетных направлениях государственной образовательной политики, в частности в Национальном проекте «Образование», где особое внимание уделяется воспитательной функции образования и формированию ценностей личности. В этом контексте возрастает значение учебной дисциплины «Иностранный язык» как средства воспитания, ведь она позволяет приобщать обучающихся к ценностям иной культуры, расширяя их мировоззрение.

Особый интерес представляет использование художественной литературы как средства воспитательного воздействия. Литературные тексты создают модельные ситуации морального выбора, способствуют развитию эмпатии и критического мышления. В этом отношении семейная проза XIX века в англо- и франкоязычной традиции представляет собой ценный материал, поскольку в ней концентрированно отражены представления о семье, долге, нравственных нормах и межличностных отношениях.

Таким образом, актуальность настоящего исследования обусловлена необходимостью осмысления воспитательного потенциала литературных текстов в процессе обучения иностранному языку и их роли в формировании семейных ценностей подростков.

В контексте исследования роли текстов в воспитании семейных ценностей у подростков особую теоретическую значимость приобретают концепции Л. С. Выготского и Е. И. Пассова. Согласно культурно-исторической теории «Основы коммуникативного метода обучения иноязычному общению», развитие личности происходит через усвоение культурно-исторического опыта, передаваемого посредством знаков и символов, в том числе через текст как носитель культурных норм и ценностей, что отражено в труде Л. С. Выготского «Мышление и речь» [2]. Художественная проза XIX века, в частности, англо-французская семейная проза, выступает как источник образцов семейных отношений, этических установок и моделей поведения, которые подросток осмысляет в ходе чтения.

В то же время Е. И. Пассов, акцентируя воспитательный потенциал изучения иностранных языков, подчеркивает, что иноязычная литература не только расширяет лингвистические компетенции, но и формирует ценностные ориентации. В работе «Основы коммуникативного метода обучения иноязычному общению» (1989) Е. И. Пассов обосновывает роль текста как средства воспитания, отмечая, что осмысленное чтение художественной литературы на иностранном языке стимулирует ценностную рефлексию и социокультурную идентификацию [3]. Чтение англо-французской семейной прозы XIX века позволяет подросткам сопоставить модели семейных отношений в иной культурной традиции с собственными представлениями, что способствует формированию устойчивых семейных ценностей.

Далее приведем пример отдельных произведений англо- и франкоязычной литературы XIX века, обладающих значительным воспитательным потенциалом. В качестве иллюстративного материала были выбраны романы Jane Eyre и Père Goriot, в которых проблематика семейных отношений и морального выбора занимает центральное место.

Роман «Jane Eyre» представляет собой яркий пример художественного осмысления становления личности в условиях сложных жизненных обстоятельств. Главная героиня проходит путь нравственного взросления, сталкиваясь с несправедливостью и внутренними конфликтами. Особое значение имеет линия морального выбора Джейн, связанная с ее отношениями с Рочестером. Отказ героини от личного счастья в ситуации, противоречащей ее нравственным убеждениям, демонстрирует приоритет нравственных ценностей [4]. С педагогической точки зрения данное произведение обладает значительным потенциалом для формирования у обучающихся представлений о личной ответственности. В рамках учебного процесса анализ поступков героини может реализовываться через дискуссии, проблемные вопросы, письменные задания, направленные на развитие аргументации и рефлексии.

В свою очередь, роман «Père Goriot» отражает иные аспекты семейных отношений, акцентируя внимание на проблеме родительской жертвенности и неблагодарности детей. Образ Горио демонстрирует жертвенность, приводящую к трагическим последствиям. При этом автор раскрывает социальный контекст, в котором семейные связи оказываются подвержены разрушительному влиянию материальных интересов и амбиций [5].

С точки зрения воспитательного воздействия данное произведение позволяет формировать у обучающихся понимание ценности семейных отношений, ответственности перед близкими, а также критическое отношение к эгоизму и потребительскому отношению к семье. Обсуждение образов дочерей Горио может способствовать развитию моральной оценки поступков персонажей и осмыслению последствий утраты нравственных ориентиров.

Несмотря на различия в национальных традициях, в обоих романах поднимаются универсальные вопросы, связанные с семьей, моральным выбором и ответственностью. Это позволяет использовать их в учебном процессе для формирования у обучающихся способности к сопоставлению культурных моделей поведения и осмыслению общечеловеческих ценностей.

Работа с художественным текстом, в частности с произведениями Jane Eyre и Père Goriot, может быть организована поэтапно и включать дотекстовый, текстовый и послетекстовый этапы. На дотекстовом этапе целесообразно активизировать личный опыт обучающихся и формировать мотивацию к восприятию текста. Это может осуществляться посредством обсуждения вопросов, связанных с семейными ценностями, а также через прогнозирование содержания произведения на основе ключевых понятий.

Текстовый этап направлен на осмысление содержания произведения и анализ поступков персонажей, через выявление моральных дилемм, с которыми сталкиваются герои, а также обсуждение мотивов их поведения. Эффективными являются задания на выбор позиции, сопоставление точек зрения, анализ ключевых эпизодов.

Послетекстовый этап предполагает интерпретацию прочитанного и перенос полученных знаний в личностный и социальный контекст. Можно использовать дискуссии, ролевые игры, написание эссе и творческие задания. Например, обучающиеся могут представить альтернативное развитие событий, дать совет персонажу или выразить собственное отношение к проблеме жертвенности в семье. Подобные формы работы способствуют развитию критического мышления.

Таким образом, проведенный анализ показал, что художественные тексты семейной прозы XIX века обладают значительным воспитательным потенциалом и могут эффективно использоваться в процессе обучения

иностранному языку. Интеграция анализа художественных произведений в образовательный процесс позволяет реализовать воспитательную функцию обучения иностранному языку, обеспечивая развитие не только коммуникативных, но и личностных компетенций. Организация работы с текстами на основе поэтапного подхода способствует активному вовлечению обучающихся в процесс осмысления моральных проблем и формированию способности к межкультурной интерпретации.

Литература:

1. *Афанасьева, О. Ю.* Языковая личность будущего учителя иностранного языка в условиях трансформации современного образования / О. Ю. Афанасьева, Е. Б. Быстрай, И. А. Скоробренко. — Текст : непосредственный // Вестник Южно-Уральского государственного гуманитарно-педагогического университета. — 2025. — №1 (185). — С. 38–57.
2. *Выготский, Л. С.* Мышление и речь / Л. С. Выготский. — Санкт-Петербург: Изд-во Питер, 2019. — 431 с. — ISBN 978-5-4461-1109-1. — Текст : непосредственный.
3. *Пассов, Е. И.* Основы коммуникативного метода обучения иноязычному общению / Е. И. Пассов. — Москва : Изд-во Русский язык, 1989. — 268 с. — ISBN 5-200-00717-8. — Текст : непосредственный.
4. *Brontë, C.* Jane Eyre: An Autobiography / C. Brontë. — London : Smith, Elder & Co., 1847. — 560 p. — Text: direct.
5. *De Balzac, H.* Le Père Goriot / H. de Balzac. — Paris : Furne et Cie, 1835. — 384 p. — Text: direct.

Вилкова А. А.

Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет,
г. Челябинск, Россия
e-mail: aleksandra.mosina@mail.ru

Научный руководитель:
Селиверстова И. А., к. п. н., доцент

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ФОРМИРОВАНИЯ ДЕТСКО-РОДИТЕЛЬСКИХ СООБЩЕСТВ В ПРОЦЕССЕ БРЕНДИРОВАНИЯ ГРУППЫ

Аннотация. В статье раскрываются понятия «детско-родительское сообщество» и «брендирование» применительно к дошкольному образованию. На основе анализа практического опыта брендирования групп обосновываются организационно-педагогические условия создания устойчивых детско-родительских сообществ, которые могут служить ориентиром для педагогов, стремящихся превратить родителей в активных участников образовательных отношений.

Ключевые слова: дошкольное образование, детско-родительское сообщество, брендирование группы, детско-взрослая общность.

Vilkova A. A.

South Ural State Humanitarian and Pedagogical University,
Chelyabinsk, Russia
e-mail: aleksandra.mosina@mail.ru

Supervisor:
Seliverstova I. A., Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor

THE ORETICAL FOUNDATIONS OF CHILD-PARENT COMMUNITIES FORMATION IN THE PROCESS OF BRANDING A GROUP

Annotation. The article reveals the concepts of «child-parent community» and «branding» in relation to preschool education. Based on the analysis of practical experience in branding groups, the article substantiates the organizational and pedagogical conditions for creating sustainable child-parent communities, which can serve as a guide for educators who seek to transform parents into active participants in educational relations.

Keywords: preschool education, children's and parents' community, group branding, and children and adults.

Современная система дошкольного образования переживает период значительных трансформаций, связанных с внедрением Федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования, ко-

торый ориентирует педагогов на тесное взаимодействие с семьями воспитанников. Анализ реальной образовательной практики показывает, что взаимодействие детского сада и семьи зачастую носит формальный характер, ограничиваясь эпизодическими мероприятиями и родительскими собраниями. Родители остаются скорее «внешними наблюдателями», чем активными участниками жизни группы, что порождает необходимость поиска новых, более глубоких форм вовлечения семьи в образовательный процесс.

Параллельно с этим в практике дошкольных учреждений начинает активно развиваться малоизученное направление брендирования. Под брендированием группы детского сада Л. В. Исакова и Ю. В. Илюхина понимают процесс создания уникального образа группы, включающий разработку названия, символики, традиций, ритуалов, правил, а также формирование системы ценностей и норм, разделяемых всеми участниками образовательных отношений. Этот процесс, как отмечают авторы, способен превратить детский сад в территорию сотворчества, содействия и события. Однако изначально брендинг и брендирование пришли в образование из сферы маркетинга, где под брендом понимают сильный образ организации, транслирующий ее ценности, миссию и формирующий определенные ожидания у общественности. Поэтому для его адаптации к дошкольной педагогике требуется переосмысление: бренд группы детского сада служит не для привлечения потребителей услуг, а для внутреннего сплочения коллектива и развития его субъектности [1, с. 90].

Указанные процессы приводят к необходимости формирования в ДОО устойчивого детско-родительского сообщества — группы людей, объединенных общими ценностями, целями и совместной деятельностью, направленной на развитие детей. В науке категория «сообщество» является междисциплинарной. В психологии малая группа понимается как совокупность индивидов, которые определенным образом взаимодействуют друг с другом, осознают свою принадлежность к данной группе и считаются членами этой группы с точки зрения других. В свою очередь, для педагогики наиболее значимой является концепция событийной общности, под которой понимается особая форма совместного бытия людей, объединенных значимыми событиями и переживаниями. Обобщая эти подходы, в структуре детско-родительского сообщества можно выделить следующие компоненты: субъектный (дети, родители, педагоги); ценностно-смысловой (система ценностей, традиций); деятельностный (совместная деятельность); коммуникативный (система взаимодействия); эмоционально-психологический и символический (атрибутика, название, эмблема, ритуалы) [2, с. 162].

Именно здесь и происходит встреча двух обозначенных линий — необходимости формирования сообщества и возможностей, открываемых брендированием. Брендирование группы выступает в роли содержательного «стержня», вокруг которого выстраивается совместная деятельность детей и родителей. Само название, символика, создание особого внутрикомандного пространства становятся не просто творческими заданиями, а «точками сборки» общих интересов и переживаний. Кластеры брендирования, на примере детского сада №140 города Сочи, наглядно демонстрируют это единство: работа над ценностями и символами команды невозможна без обсуждения смыслов с родителями; организация пространства группы требует не только детского воображения, но и практической помощи взрослых (изготовление шкафчиков, интерактивных стендов, «аллеи флагов»). Таким образом, брендирование решает задачу не формального, а деятельностного сплочения [1, с. 91].

Для того чтобы этот инструмент заработал полноценно, необходимо соблюдение ряда условий. Л. В. Исакова и Ю. В. Илюхина предлагают четко выстроенную логическую структуру управленческого маршрута, включающую социальный опрос для мотивации участников («хозяева или гости дети в детском саду?»), общее собрание детей и заведующего для принятия решения о преобразованиях, выбор названия команды путем голосования и издание локальных актов. Исследователи также выделяют серьезный риск — выход из «зоны комфорта» взрослых и детей, что требует от педагога готовности к ошибкам и диалогу. Селиверстова и Семенова, дополняя этот подход, систематизируют организационно-педагогические условия, необходимые для создания сообщества. К таким условиям относятся: мотивационно-ценностное (формирование положительного отношения всех участников), кадровое (готовность педагога), процессуально-технологическое (использование активных форм взаимодействия, таких как проектная деятельность и мастер-классы), содержательно-смысловое (наличие объединяющей идеи и бренда) и коммуникативно-информационное (обеспечение открытости через стенды и мессенджеры) [1, с. 95].

В итоге весь этот комплекс можно представить в виде модели, включающей три взаимосвязанных блока. Организационное обеспечение создает инфраструктуру для функционирования сообщества. Процессуальное обеспечение определяет технологию его формирования (от анализа интересов до поддержания традиций). Психолого-педагогическое обеспечение гарантирует качество взаимодействия и психологическую безопасность. Все три блока направлены на достижение единого результата — сформированного детско-родительского сообщества, которое из случайной группы людей превращается в устойчивую команду, способную самостоятельно развивать бренд и решать воспитательные задачи [3, с. 112].

Таким образом, брендирование группы является эффективным педагогическим инструментом формирования детско-родительского сообщества, так как создает содержательную основу для совместной деятельности, наделенную значимыми ценностями и символами. Эффективность этого процесса напрямую зависит от соблюдения комплекса организационно-педагогических условий, обеспечивающих мотивацию, компетентность педагогов и открытость коммуникации.

Литература:

1. *Исакова, Л. В.* Брендирование групп: от уникальности группы к уникальности сада / Л. В. Исакова, Ю. В. Илюхина. — Текст : непосредственный // Кубанская школа. — 2022. — № 1 (65). — С. 88–96.

2. *Селиверстова, И. А.* Теоретические аспекты брендинга в дошкольной образовательной организации / И. А. Селиверстова, М. Л. Семенова. — Текст : непосредственный // Вестник Южно-Уральского государственного гуманитарно-педагогического университета. — 2024. — № 4 (182). — С. 159–178.

3. *Миркес, М. М.* Практики субъектности в образовании / М. М. Миркес. — Москва : Линка-Пресс, 2019. — 320 с. — ISBN 978-5-904348-05-2. — Текст : непосредственный.

Воробьева Т. А.

Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет,
г. Челябинск, Россия
e-mail: Vorobevy9071@gmail.com

Научный руководитель:
Жукова М. В., к. п. н., доцент

ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ ПЕДАГОГА-ПСИХОЛОГА С СЕМЬЕЙ ПО ПРЕВЕНЦИИ ТРАВЛИ В КОЛЛЕКТИВЕ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Аннотация. В статье рассматривается проблема профилактики буллинга в младшей школе через призму партнерского взаимодействия педагога-психолога и семьи. Обосновывается необходимость перехода от реактивных к проактивным стратегиям, где семья выступает не объектом информирования, а активным субъектом превентивной деятельности. Представлена авторская модель трехэтапного взаимодействия («Информирование и диагностика», «Совместное проектирование», «Рефлексия и поддержка»), направленная на формирование единой ценностно-нормативной среды, препятствующей возникновению травли. Делается вывод о том, что системная совместная работа специалиста и родителей способна существенно снизить риски деструктивных отношений в детском коллективе.

Ключевые слова: буллинг, превенция, младшие школьники, педагог-психолог, взаимодействие с семьей, школьный климат, родительская компетентность.

Vorobyeva T. A.

South Ural State Humanitarian and Pedagogical University,
Chelyabinsk, Russia
e-mail: Vorobevy9071@gmail.com

Supervisor:
Zhukova M. V., Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor

FAMILY-PSYCHOLOGIST PARTNERSHIP AS A CORNERSTONE FOR BULLYING PREVENTION IN PRIMARY SCHOOL COMMUNITIES

Annotation. The article examines the problem of bullying prevention in primary school through the lens of partnership between a teacher-psychologist and the family. The necessity of shifting from reactive to proactive strategies is substantiated, where the family acts not as an object of information, but as an active subject of preventive activities. An original three-stage interaction model («Information and Diagnostics», «Joint Design», «Reflection and Support») is presented, aimed at forming a unified value-normative environment that prevents the occurrence of bullying. It is concluded that systematic joint work of a specialist and parents can significantly reduce the risks of destructive relationships in the children's community.

Keywords: bullying, prevention, primary school children, teacher-psychologist, family interaction, school climate, parental competence.

Проблема травли (буллинга) в образовательной среде остается одной из наиболее острых социально-педагогических проблем современности. Особую уязвимость демонстрируют коллективы младших школьников, где навыки конструктивного общения и эмпатии только формируются, а групповые процессы отличаются высокой динамичностью [1]. Традиционные подходы к превенции буллинга часто концентрируются на ра-

боте с детским коллективом и жертвами агрессии, оставляя за рамками системного влияния ключевой агент социализации — семью. Между тем, исследования убедительно показывают, что стиль семейного воспитания, характер детско-родительских отношений и уровень психологической грамотности родителей являются значимыми предикторами как виктимного, так и агрессивного поведения ребенка [2, 3]. Таким образом, актуализируется задача выстраивания качественно новой модели взаимодействия педагога-психолога с семьей, нацеленной не на устранение последствий, а на создание условий, минимизирующих саму возможность возникновения травли.

Эффективная превенция буллинга невозможна без признания семьи равноправным партнером образовательного учреждения. Родители зачастую первыми замечают изменения в эмоциональном состоянии ребенка, но не обладают достаточными инструментами для интерпретации сигналов и грамотного реагирования. Задача педагога-психолога — преодолеть установку родителей на «школу как сервис» и сформировать установку на «школу как сообщество», разделяющее общую ответственность за психологическую безопасность [4]. Преодоление этой установки предполагает переход к модели «школа как сообщество», где все участники — педагоги, родители и дети — являются равноправными партнерами.

Предлагаемая модель взаимодействия включает три взаимосвязанных этапа:

1. Этап «Информирование и диагностика». Цель — формирование общей понятийной базы и выявление факторов риска. На данном этапе психолог проводит не общие лекции о буллинге, а тематические родительские лаборатории с анализом кейсов, типичных для младшего школьного возраста. Параллельно с помощью адаптированных опросников (например, «Анализ семейных взаимоотношений» Э. Г. Эйдемиллера, В. В. Юстицкис) и методик наблюдения за детьми в школе осуществляется мягкий мониторинг семейной ситуации, позволяющий выявить стили воспитания, провоцирующие гиперопеку, авторитаризм или попустительство — почву для формирования ролей «жертвы» или «агрессора».

2. Этап «Совместное проектирование». Цель — разработка и реализация конкретных превентивных практик. В рамках малых родительских групп (по 5–7 семей) совместно с психологом создаются «Семейные кодексы дружбы», проводятся домашние ритуалы обсуждения прошедшего дня по методике «Роза и шип», разрабатываются сценарии совместных с детьми мероприятий (театральные постановки, игровые тренинги), моделирующие ситуации конфликта и пути его разрешения. Ключевой принцип — активная, деятельностная позиция семьи.

3. Этап «Рефлексия и поддержка». Цель — закрепление результатов и создание системы взаимопомощи. Создается закрытый онлайн-ресурс для родителей класса (чаты, форумы), модератором которого выступает психолог. Здесь родители могут анонимно проконсультироваться, поделиться успешным опытом, получить оперативную обратную связь. Регулярные мини-опросы позволяют отслеживать изменения в психологическом климате класса и корректировать программу взаимодействия.

Важным условием является отказ от обвинительной и директивной позиции психолога. Взаимодействие должно строиться на принципах конфиденциальности, безоценочности и опоре на сильные стороны каждой конкретной семьи.

Превенция травли в младшем школьном возрасте требует комплексного подхода, в котором целенаправленная работа педагога-психолога с семьей является не дополнительным, а системообразующим элементом [5]. Представленная трехэтапная модель взаимодействия позволяет трансформировать пассивное родительское сообщество в активное сообщество единомышленников, способных создавать и поддерживать в классе культуру взаимоуважения, эмпатии и ненасильственного общения. Дальнейшие исследования могут быть направлены на разработку критериев оценки эффективности такого партнерства и создание цифровых инструментов для его поддержки.

Литература:

1. *Петросянц, В. Р.* Психологическая характеристика старшеклассников, участников буллинга в образовательной среде, и их жизнестойкость : специальность 19.00.07 «Педагогическая психология» : диссертация на соискание ученой степени кандидата психологических наук / Петросянц Виолетта Рубеновна. — Санкт-Петербург : РГПУ им. А. И. Герцена, 2011. — 210 с. — Текст : непосредственный.

2. *Бочавер, А. А.* Буллинг как объект исследований и культурный феномен / А. А. Бочавер, К. Д. Хломов — Текст : непосредственный // Психология. Журнал Высшей школы экономики. — 2013. — Т. 10, № 3. — С. 149–159.

3. Olweus, D. Bullying at school: What we know and what we can do / D. Olweus. — Oxford: Blackwell, 1993. — 152 p. — Text: direct.

4. *Кривцова, С. В.* Буллинг в школе vs сплоченность неравнодушных: организационная культура ОУ для решения проблем травли / С. В. Кривцова. — Москва : ФИРО, 2011. — 119 с. — Текст : непосредственный.

5. *Волкова, Е. Н.* Подростковый буллинг: направления профилактической работы и организация помощи / Е. Н. Волкова. — Текст : непосредственный // Вестник практической психологии образования. — 2019. — № 3 (3). — С. 50–57.

Воронина А. С.
Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет,
г. Челябинск, Россия
e-mail: gukovamv@cspu.ru

Научный руководитель:
Жукова М. В., к. п. н., доцент

ОСОБЕННОСТИ И МЕТОДИКА ФОРМИРОВАНИЯ УЧЕБНОЙ МОТИВАЦИИ У ОБУЧАЮЩИХСЯ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ

Аннотация. В статье рассматриваются особенности формирования учебной мотивации у обучающихся начальной школы с учетом возрастных и психологических характеристик младших школьников. Анализируются ключевые факторы, влияющие на развитие познавательного интереса и внутренней мотивации к обучению. Представлены эффективные педагогические методики и приемы, способствующие формированию устойчивой учебной мотивации: игровые технологии, проектная деятельность, система поощрений, дифференцированный подход и создание ситуации успеха.

Ключевые слова: учебная мотивация, начальная школа, познавательный интерес, педагогические методики, игровые технологии, проектная деятельность, ситуация успеха, дифференцированное обучение.

Voronina A. S.
South Ural State Humanitarian and Pedagogical University,
Chelyabinsk, Russia
e-mail: gukovamv@cspu.ru

Supervisor:
Zhukova M. V., Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor

FEATURES AND METHODS OF EDUCATIONAL MOTIVATION FORMATION IN PRIMARY SCHOOL STUDENTS

Annotation. The article examines the features of educational motivation formation among primary school students, taking into account the age and psychological characteristics of younger schoolchildren. Key factors influencing the development of cognitive interest and intrinsic motivation for learning are analysed. Effective pedagogical methods and techniques that contribute to the formation of stable educational motivation are presented: game-based learning, project-based activities, reward systems, differentiated instruction, and creating situations of success.

Keywords: educational motivation, primary school, cognitive interest, pedagogical methods, game-based technologies, project activities, situation of success, differentiated learning.

Особенности мотивации младших школьников связаны с их возрастными характеристиками. В 6–10 лет дети отличаются любознательностью, но их внимание неустойчиво, а интересы ситуативны. Ведущей деятельностью становится учебная, однако игровая деятельность остается важной для развития. Мотивация в этом возрасте преимущественно внешняя: дети учатся ради похвалы, оценки, одобрения взрослых. Внутренняя мотивация, связанная с интересом к знаниям, только начинает формироваться [3].

В. М. Галкина пишет о том, что формирование учебной мотивации влияют различные факторы: личностные (самооценка, уровень притязаний, познавательные интересы), педагогические (стиль преподавания, методы обучения, оценка деятельности), социальные (отношения с учителем и одноклассниками, поддержка семьи), организационные (содержание учебного материала, организация учебного процесса) [2].

Эффективная методика формирования учебной мотивации должна учитывать эти факторы и включать комплекс педагогических приемов. К наиболее действенным относятся игровые технологии, так как включение игровых элементов в уроки делает обучение увлекательным, снижает тревожность, стимулирует познавательную активность. Проектная деятельность позволяет детям проявить самостоятельность, увидеть практическую значимость знаний, развивает исследовательские навыки; создание ситуации успеха — подбор заданий оптимального уровня сложности, публичное признание достижений укрепляют веру в собственные силы. Также дифференцированный подход основан на учете индивидуальных особенностей и уровня подготовки учащихся помогает избежать перегрузок и чувства неуспеха. Система поощрений заключается в возможности использования грамот, значков, дневников достижений мотивирует к дальнейшему развитию. Проблемное обучение заключается в постановке познавательных задач, требующих поиска решения, активизирует мыслительную деятельность, а ис-

пользование ИКТ–мультимедийные презентации, интерактивные задания повышают вовлеченность и интерес к предмету [1].

По мнению Н. И. Гуткиной особую роль в формировании мотивации играет личность учителя. Теплые, доверительные отношения, эмоциональная поддержка, вера в возможности ученика создают благоприятный психологический климат. Учитель должен быть не только источником знаний, но и наставником, помогающим ребенку осознать ценность образования. Не менее важно взаимодействие с родителями. Совместная работа школы и семьи позволяет создать единую мотивационную среду. Родители могут поддерживать интерес к учебе через обсуждение школьных дел, помощь в выполнении творческих заданий, поощрение любознательности [4].

В научном исследовании И. В. Осипова отмечено, что практические рекомендации для учителей начальных классов включают следующие шаги: начинать урок с мотивационного этапа — использовать загадки, интересные факты, проблемные вопросы; чередовать виды деятельности каждые 10–15 минут для поддержания внимания; давать задания с элементами выбора (например, предложить несколько вариантов домашней работы); регулярно отмечать успехи каждого ученика, даже небольшие; включать в уроки групповые формы работы для развития коммуникативных навыков и взаимной поддержки; связывать учебный материал с жизненным опытом детей, показывать его практическую значимость; использовать наглядность и интерактивные средства обучения; создавать атмосферу доброжелательности и сотрудничества на уроке [5].

Таким образом, формирование учебной мотивации у младших школьников требует комплексного подхода, сочетающего разнообразные педагогические методики с учетом возрастных особенностей детей. Систематическая работа в этом направлении способствует развитию устойчивого познавательного интереса, положительного отношения к учебе и закладывает основу для дальнейшего самообразования. Перспективным направлением дальнейших исследований может стать разработка индивидуальных образовательных маршрутов для учащихся с разным уровнем мотивации.

Литература:

1. *Гинзбург, М. Р.* Развитие мотивов учения у детей 6–7 лет / М. Р. Гинзбург — Текст : непосредственный // Особенности психического развития детей 6–7-летнего возраста; под ред. Д. Б. Эльконина, А. Л. Венгера. — Москва : Педагогика, 1988. — С. 36–44.
2. *Галкина, В. М.* Формирование и развитие мотивации учения младших школьников / В. М. Галкина. — Текст : непосредственный // Проблемы современной науки и образования. — 2015. — № 5(35) — С. 96–99.
3. Изучение мотивации поведения детей и подростков / под ред. Л. И. Божович, Л. В. Благонадежиной. — Москва : Педагогика, 1972. — 352 с. — Текст : непосредственный
4. *Гуткина, Н. И.* Развитие учебной мотивации учащихся в первых двух классах современной начальной школы (лонгитюдинальное исследование) / Н. И. Гуткина. — Текст : непосредственный // Культурно-историческая психология. — 2007. — № 2. — С. 62–74.
5. *Осипова, И. В.* Формирование учебной мотивации школьников / И. В. Осипова. — Текст : непосредственный // Воспитание школьников. — 2003. — № 8. — С. 33–36.

Воронова Ю. В.

Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет,
г. Челябинск, Россия
e-mail: bandurina.iu@yandex.ru

Научный руководитель:
Шишкина К. И., к. п. н., доцент

ВЛИЯНИЕ СТИЛЯ СЕМЕЙНОГО ВОСПИТАНИЯ НА ФОРМИРОВАНИЕ САМООЦЕНКИ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНИКА

Аннотация. В данной статье рассмотрена проблема формирования адекватной самооценки младшего школьника в контексте влияния на данный процесс стиля семейного воспитания. Дана краткая характеристика проблемы, представлено описание основных стилей семейного воспитания и их влияния на становление самооценки ребенка и его личности в целом.

Ключевые слова: младшие школьники, педагог-психолог, семья, самооценка, стили семейного воспитания.

Voronova Yu. V.
South Ural State Humanitarian and Pedagogical University,
Chelyabinsk, Russia,
e-mail: bandurina.iu@yandex.ru

Supervisor:
Shishkina K. I., Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor

INFLUENCE OF FAMILY UPBRINGING STYLE ON THE FORMATION OF SELF-ESTEEM OF A PRIMARY SCHOOL STUDENT

Annotation. This article examines the problem of forming an adequate self-esteem of a primary school student in the context of the influence of the family upbringing style on this process. A brief description of the problem is given, a description of the main styles of family upbringing and their influence on the formation of the child's self-esteem and his personality as a whole is presented.

Keywords: primary school students, educational psychologist, family, self-esteem, family education styles.

В современном мире для успешного устройства важно быть конкурентоспособным, уверенным в себе, четко видящим свои цели, строящим реальные планы и т. д. Все эти качества помогают человеку сформироваться как личность и достичь успеха в карьере и личной жизни. Одной из важнейших личностных характеристик является именно самооценка, поскольку именно она определяет, как человек показывает себя в обществе, насколько свободно может заводить знакомства, решать конфликты и т. п. Самооценка отражает внутренний мир человека, его потребности и желания, а также позволяет расположить к себе окружающих людей или, наоборот, оттолкнуть их.

Формировать адекватную самооценку необходимо с самых ранних лет, как только ребенок начинает осознавать себя и мир вокруг, получать информацию, новые знания и опыт, учится давать оценку всему. На самооценку влияют многие факторы, как внешние (семья, ближайшее окружение, друзья, учителя, школьный социум и т. д.), так и внутренние (интроверсия или экстраверсия, тип личности, имеющиеся знания, умения и навыки, пережитый опыт и т. д.).

Более всего на подрастающую личность оказывает влияние именно семья, поскольку для дошкольника или младшего школьника родители являются незыблемым авторитетом, мнение которого воспринимается как единственно верное, поэтому, если родители транслируют негативную оценку по отношению к ребенку, то он начинает себя именно так воспринимать, и наоборот [1].

Рассматривая вопрос того, как именно семья тем или иным образом влияет на самооценку ребенка, можно рассмотреть данную проблему с точки зрения стилей семейного воспитания, которые ярко характеризуют разные семьи. Традиционно выделяется три стиля семейного воспитания:

1. Авторитарный стиль предполагает контроль со стороны родителей, отсутствие учета мнения и взглядов ребенка, приводит к высокой конфликтности между родителями и ребенком, формированию низкой социальной активности и самостоятельности. Иногда преобладание такого стиля может привести к детскому бунтарству, протестам, например, проявляемом в отказе от еды, уходе из дома и т. д. При таком стиле родители навязывают собственное мнение ребенку, и он начинает воспринимать мир именно так, как его видят родители. Зачастую при таком стиле родители отзываются о ребенке негативно, с агрессией, поэтому он начинает относиться к себе соответствующе негативно, сильно расстраиваться неудачам, виня во всем себя, ставя себя в слабую позицию [2].

2. Демократический стиль является резко противоположным авторитарному, предполагает тесное сотрудничество родителей и ребенка в решении проблем и различных вопросов, учет мнения всех сторон. При этом данный стиль предполагает умеренные требования и контроль, теплые взаимоотношения, приводит к высокой социальной культуре и формированию устойчивых навыков общения и решения проблем и конфликтов. При данном стиле у младшего школьника есть возможность формировать и высказывать свое мнение, критически мыслить и адекватно оценивать свои результаты, поскольку точно также делают и родители. Неудачи и проблемы при таком стиле не воспринимаются в конфликтной форме, а обсуждаются и решаются совместно.

3. Попустительский стиль базируется на практически полной свободе младшего школьника, отсутствии контроля со стороны родителей, которые не включают ребенка в решение семейных проблем и конфликтов, не учитывают его мнение, не стремятся к его личностному развитию, не предъявляют никаких требований. Ребенок растет автономно от родителей, что приводит к отсутствию социальных навыков и базовых умений решения конфликтов, самостоятельности и инициативности, наличию серьезных трудностей в социальной адаптации, проявлений агрессии и различных форм девиантного поведения. При таком стиле у младших школьников возникают серьезные проблемы с самооценкой, поскольку у них нет никакого примера того, как нужно

себя правильно оценивать, какие поступки плохие, а какие хорошие, как реагировать на достижения и неудачи. Зачастую в таких семьях родители крайне пассивны и по отношению к себе и друг другу также не выражают эмоций или оценки. В таком случае на самооценку младшего школьника начинают влиять другие внешние и внутренние факторы, которые не всегда могут привести к положительному результату [3].

Таким образом, стиль семейного воспитания во многом влияет на становление самооценки младшего школьника в виду его возрастных особенностей, поэтому одна из задач педагога-психолога в решении проблемы формирования адекватной самооценки — работа с семьей, особенно с теми родителями, которые проявляют авторитарный или попустительский стиль семейного воспитания.

Литература:

1. *Фролова, Л. В.* Влияние стилей семейного воспитания на сепарацию людей с ОВЗ / Л. В. Фролова. — Текст : непосредственный // Современные проблемы лингвистики и методики преподавания русского языка в ВУЗе и школе. — 2022. — №38. — С. 31–35.

2. *Аппаев, М. Б.* Влияние особенностей детско-родительских отношений на компоненты эмоционально-волевой сферы / М. Б. Аппаев, Ф. Х. Койчуева, Т. С. Джанкезова. — Текст : электронный // Мир науки. — 2017. — Т. 5, №2. — С. 54. — URL: https://mir-nauki.com/PDF/01PSMN217.pdf (дата обращения: 03.03.2026).

3. *Куземко, Л. П.* Причины и способы разрешения ситуаций, возникающих в детско-родительских отношениях / Л. П. Куземко. — Текст : непосредственный // Инновации в образовании (Казахстан). — 2019. — №5 (44). — С. 48–51.

Востротина Н. А.

Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет,
г. Челябинск, Россия
e-mail: nadya.vostrotina@mail.ru

Научный руководитель:
Быстрай Е. Б., д. п. н., профессор

МУЗЫКАЛЬНЫЙ ДИСКУРС КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ КУЛЬТУРЫ НА УРОКАХ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

Аннотация. В статье рассматривается практический аспект использования музыкального дискурса как эффективного средства формирования культуры на уроках иностранного языка, подчеркивая важность интеграции элементов культуры, таких как музыка, для всесторонней межкультурной коммуникации.

Ключевые слова: дискурс, музыкальный дискурс, межкультурная коммуникация, языковое образование.

Vostrotina N. A.

South Ural State Humanitarian and Pedagogical University,
Chelyabinsk, Russia
e-mail: nadya.vostrotina@mail.ru

Supervisor:
Bystray E. B., Doctor of Pedagogical Sciences, Professor

MUSICAL DISCOURSE AS A MEANS OF DEVELOPING SOCIO-CULTURAL COMPETENCE IN FOREIGN LANGUAGE LESSONS

Annotation: The article examines the practical aspect of using musical discourse as an effective means of shaping culture in foreign language lessons, emphasizing the importance of integrating cultural elements such as music for comprehensive intercultural communication.

Keywords: discourse, musical discourse, intercultural communication, language education.

В настоящее время система образования в России направлена на развитие личности и приобретение знаний, умений, навыков, а также формирование компетенций, необходимых для жизни в обществе, осознанного выбора профессии и получения профессионального образования. Согласно Федеральному закону «Об обра-

зовании в Российской Федерации», образование рассматривается как единый целенаправленный процесс воспитания и обучения, осуществляемый в интересах человека, семьи, общества и государства [1]. Стремление к всестороннему развитию личности, а именно интеллектуальному, духовно-нравственному, творческому, физическому и (или) профессиональному, обуславливается удовлетворением ее образовательных потребностей и интересов [2].

Таким образом в каждой школе педагогами прикладываются все усилия для достижения данной цели. Особенно на уроках иностранного языка, так как здесь мы не только погружаемся в культуру изучаемого языка, но и непосредственно сравниваем ее с культурой родной страны, ее реалиями. Данное сравнение может происходить в различных сферах повседневной жизни. Например: история, природа, еда, культура и искусство в таких областях как живопись, литература, музыка и так далее.

Каждая из данных сфер обладает собственным, уникальным набором терминов, дискурсом, который необходим для изучения и восприятия полной картины мира.

Определение понятия дискурса является задачей, решение которой имеет схожие и отличающиеся черты у разных ученых. По Т. А. Ван Дейку дискурс рассматривается как «коммуникативное событие», включающее как вербальные, так и невербальные составляющие, существующее в определенном контексте.

Н. Д. Арутюнова выделяла дискурс как связный текст в сочетании с экстралингвистическими факторами или как речь, рассматриваемую как целенаправленное социальное действие, что в итоге подчеркивает взаимосвязь языка и социального контекста [3].

Что касается его типов, существуют различные виды дискурса, основанные на разнообразных подходах к пониманию данного термина в зависимости от цели, содержания и результата речевой деятельности.

Музыкальный дискурс, будучи одной из его разновидностей, является результатом связи языка и музыки в процессе создания произведения. Музыка как вид искусства остается распространенной и значимой в обществе, где востребована межкультурная коммуникация.

Согласно Е. В. Алешинской и Е. С. Гриценко, музыкальный дискурс — «социальная практика», охватывающая все способы представления музыкальной жизни, включающие в себя процесс создания музыкального текста, сам текст и его исследование, различные интерпретации текста, рефлексию и восприятие текста в культуре. Е. В. Алешинская считает, что музыкальный дискурс формируется вокруг музыкального продукта, создавая новые дискурсивные жанры на основе музыкальных текстов, и что для понимания дискурса необходим посредник [4].

В литературных произведениях авторы стремятся к созданию убедительной и реалистичной картины мира, для того чтобы читатель мог с первых строк погрузиться в историю и поверить в происходящие события, сопереживая героям. Для достижения данной цели писатели используют широкий спектр художественных приемов: от детальных описаний обстановки и внешности персонажей до сложных психологических портретов и тщательно выстроенных диалогов.

Одним из интересных и эффективных способов создания реалистичности является использование элементов музыкального дискурса.

Эффективное изучение иностранных языков предполагает не только овладение грамматикой и лексикой, но и развитие способности понимать и интерпретировать культурные коды, заложенные авторами. Музыка, которая является универсальным языком, часто используется в литературе для передачи тонких смыслов и эмоций. Эта совокупность языковых средств используется для описания и интерпретации музыки, играет важную роль в формировании понимания и восприятия как самой музыки, так и культуры, в которой она существует и особенности которой она передает. В этой ситуации, для эффективного общения изучающие английский язык должны иметь глубокое понимание реальности, национальных и культурных особенностей англоговорящего сообщества.

Согласно ФГОС, обучение английскому языку в школе направлено на развитие иноязычной коммуникативной компетенции, цель которой заключается в развитии языковых компетенций обучающихся, а именно лексических навыков, а также формирование социокультурной компетенции.

Для достижения необходимых результатов на уроке иностранного языка с использованием музыкального дискурса с целью формирования культуры целесообразно использовать иноязычные тексты. Остановимся на основных этапах работы с текстом с использованием музыкального дискурса.

Во-первых, предтекстовый этап. Педагог разбирает с обучающимися лексические единицы из текста, которые могут вызвать трудности. Например: conductor (дирижер), vibrato (вибрато), tone (тон), chord (аккорд) [5].

Во-вторых, текстовый этап. Обучающиеся самостоятельно работают с текстом для дальнейшего выполнения заданий по прочитанной информации. Пример адаптированного текста на основе произведения Джоанны Крейвен “Music from standing waves” указан в таблице 1.

Табл. 1

Отрывок адаптированного текста из романа Джоанны Крейвен «Music from standin gwaves»

Формулировка задания	**№ 1. Read the text fragment from «Music from standing waves» by Craven J.**
Содержание	…Later that afternoon, I followed Clara into the hall for rehearsal. “I’ve never played in an orchestra before,” I said. She flicked open the music. “Hey do you think you should, like, tell the conductor this is your first time? Maybe he’ll let you start on something a bit easier than first violin.” I was secretly filled with pride, after being permitted to the very front of the orchestra. I was sure I could handle first violin. I had imagined playing in the orchestra hundreds of times since seeing the concert in Brisbane, but nothing had prepared me for the rush I felt when the music began, shrouding me in sound. The clarinet rose out of the low strings and I wished I could close my eyes and listen. Clara entered with the violin solo and I listened in awe. Her pitch was flawless, even up in the extreme register. She had perfect vibrato; her tone like a diamond. I was sure I would never sound as good. The full orchestra entered with an emphatic chord and I felt a shudder of excitement through me. I couldn’t hear myself over the resounding brass, but it made my heart leap to know I was a part of the sound.

В-третьих, послетекстовый этап. Педагог и обучающиеся вместе анализируют отрывок текста, как автор использовал музыкальные термины в повествовании, и какие эмоции вызывают данные художественные приемы. Например:«She had perfect vibrato; her tone like a diamond» (У нее было идеальное вибрато; ее тон, как бриллиант). Сравнение музыкального исполнения героини с бриллиантом демонстрирует ее уверенность и профессионализм, приобретенный благодаря усердной подготовке.

Подводя итог, можно сделать вывод, что музыкальный дискурс имеет значительный потенциал как инструмент формирования и интеграции культуры на уроках иностранного языка. Работая с музыкальными текстами, обучающиеся знакомятся с аутентичным культурным контекстом, интерпретируют заложенные в нем смыслы и лучше понимают нюансы изучаемого языка и связанной с ним культурой.

Литература:

1. *Афанасьева, О. Ю.* Языковая личность будущего учителя иностранного языка в условиях трансформации современного образования / О. Ю. Афанасьева, Е. Б. Быстрай, И. А. Скоробренко. — Текст : непосредственный // Вестник Южно-Уральского государственного гуманитарно-педагогического университета. — 2025. — № 1 (185). — С. 38–57.
2. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования. — Москва : Просвещение, 2017. — 52 с. — ISBN 978-5-09-046940-1. — Текст : непосредственный.
3. *Красных, В. В.* Основы психолингвистики и теории коммуникации : Лекц. курс / В. В. Красных. — Москва : Гнозис, 2001. — 269 с. — ISBN 5-94244-010-7. — Текст : непосредственный.
4. *Алешинская, Е. В.* Английский язык как средство конструирования глобальной и локальной идентичности в российской популярной музыке / Е. В. Алеишнская, Е. С. Гриценко. — Текст : непосредственный // Вестник ННГУ. — 2014. — № 6. — С. 189–193.
5. *Craven, J.* Music From Standing Waves / J. Craven. — Text : electronic. — URL: https://bookreadfree.com/book/555781 (date of access: 09.04.2026).

Всехвальных Е. Ю.

Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет,
г. Челябинск, Россия
e-mail: vsekhvalnykh@mail.ru

Научный руководитель:
Бехтерева Е. Н., к. п. н., доцент

ОРГАНИЗАЦИЯ ДОПОЛНИТЕЛЬНЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УСЛУГ В ДОШКОЛЬНОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ УЧРЕЖДЕНИИ

Аннотация. В статье анализируется растущая роль дополнительных образовательных услуг в дошкольных учреждениях как ответ на запросы родителей на индивидуальное развитие детей. Раскрываются особенности

этого процесса, направленные на социальную адаптацию ребенка. Описывается их реализациячерез системное управление и мониторинг индивидуальных достижений детей.

Ключевые слова: дополнительные образовательные услуги, дошкольное образование, родительские запросы, индивидуализация.

Vsekhvalnykh E. Yu.
South Ural State Humanitarian and Pedagogical University,
Chelyabinsk, Russia
e-mail: vsekhvalnykh@mail.ru

Supervisor:
Bekhtereva E. N., Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor

ORGANIZATION OF ADDITIONAL EDUCATIONAL SERVICES IN A PRESCHOOL EDUCATIONAL INSTITUTION

Annotation. This article analyzes the growing role of supplementary educational services in preschools as a response to parents' requests for individualized development. It explores the specifics of this process, aimed at promoting children's social adaptation. It describes how these services are implemented through systemic management and monitoring of children's individual achievements.

Keywords: additional educational services, preschool education, parental requests, individualization.

В условиях современной социокультурной ситуации наблюдается устойчивая тенденция к трансформации родительских запросов. Законные представители воспитанников проявляют возрастающий интерес к раннему выявлению и целенаправленному развитию индивидуальных способностей и задатков своих детей. Данный фактор выступает мощным катализатором, стимулирующим динамичный спрос на расширение спектра услуг дополнительного образования в рамках дошкольных образовательных учреждений.

В связи с этим дополнительные образовательные услуги в дошкольных организациях сегодня рассматриваются не как периферийный элемент, а как одна из фундаментальных и стратегически важных составляющих системы дошкольного образования. Их функционирование ориентировано на комплексное удовлетворение уникальных образовательных потребностей, раскрытие творческого потенциала каждого ребенка, а также на эффективное формирование предпосылок универсальных учебных действий и успешную социальную адаптацию личности в коллективе [1].

Базовыми качественными характеристиками подобных услуг является их выраженная направленность на субъектное самоопределение личности и предоставление ребенку права на свободный выбор приоритетных для него видов деятельности.

Нормативно-теоретический фундамент организации деятельности ДОУ в данном направлении неразрывно связан с положениями Федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования. Действующий стандарт закрепляет требования к глубокой индивидуализации образовательного процесса и всесторонней поддержке детской инициативности в различных формах активности [2].

Согласно Федеральному закону «Об образовании в РФ» — дошкольная образовательная организация предоставляет законное право на организацию дополнительных образовательных услуг, но строго регламентирует условия их оказания. Основные принципы — добровольность, прозрачность, дополнительность и неотрывность от бесплатного образования, также дает возможность разрабатывать и реализовывать дополнительные программы, не входящие в основную программу дошкольного образования по ФГОС ДО [3].

По данным В. А. Березиной, Н. В. Калашникова и др. внедрение дополнительных общеразвивающих программ позволяет педагогическому коллективу эффективно решать широкий спектр задач, которые классифицируются как социально-педагогические приоритеты: от обеспечения психологического комфорта и эмоционального благополучия каждого ребенка до стимуляции креативных способностей и подготовки к полноценному функционированию в социуме [4, 5].

Критически важным аспектом выступает соблюдение основных принципов развития дополнительного образования детей:

1) Принцип демократии, где ребенок — субъект образовательного процесса, имеющий право на выбор, участие и влияние. Так, предоставляется возможность участвовать в формировании тематики дополнительных программ, дети предлагают идеи для мероприятий (фестивали, выставки, экскурсии) и т. д.

2) Принцип культуросообразности — говорит о том, что образование должно быть вписано в культурную среду ребенка: семью, регион, национальные традиции, язык, ценности. То есть, дополнительные программы включают элементы местного фольклора, народных промыслов, природных особенностей региона.

3) Принцип ответственности — предполагает, что ребенок учится нести ответственность за свои действия, выбор и результаты. Дети получают роли в тематических мероприятиях, ведутся персональные сборники работ,

фотографий, записей о достижениях. Так, ребенок развивает саморегуляцию, уважение к правилам, осознанное поведение

4) Принцип гуманизма, где ребенок — высшая ценность. Образование строится на уважении к его индивидуальности, темпу, эмоциям, праву на ошибку. Программы не стандартизированы, участие только добровольное.

5) Принцип продуктивности содержания — содержание должно быть значимым, практическим, ориентированным на реальный результат, с которым ребенок может взаимодействовать.

6) Принцип педагогической поддержки означает, что педагог — проводник, создатель условий для раскрытия потенциала ребенка, он создает богатую развивающую среду, поддерживает инициативу.

Дополнительный сегмент образовательных услуг не должен функционировать в качестве изолированной или автономной структуры. Напротив, он призван качественно расширять, дополнять и углублять содержательное наполнение всех пяти образовательных областей, регламентированных федеральным стандартом.

При проектировании таких программ безусловным приоритетом остается обеспечение безопасности жизнедеятельности, строгое соблюдение действующих санитарно-гигиенических регламентов и обеспечение адекватности интеллектуальных и физических нагрузок возрастным возможностям детей.

Следует отметить, что продуктивность интеграции дополнительных услуг в общую структуру детского сада напрямую детерминирована качеством управленческого цикла и менеджмента в образовательной организации. Л. Г. Логинова обосновывает тезис о том, что теоретическая модель управления качеством в данной области должна носить системный характер и обязательно включать инструменты регулярного мониторинга ожиданий родителей, а также объективную оценку динамики персональных достижений каждого воспитанника [6].

Таким образом, рассмотрев и изучив научные работы авторов, таких как Л. Н. Буйлова, В. А. Березина, Л. Г. Логинова, можно сделать вывод, что организация дополнительных услуг в ДОУ представляет собой сложную, многоуровневую педагогическую систему, целевым ориентиром которой является качественное обогащение процесса развития ребенка в период дошкольного детства.

Литература:

1. *Буйлова, Л. Н.* Организация методической службы учреждений дополнительного образования детей : учеб.-метод. пособие / Л. Н. Буйлова, С. В. Кочнева. — Москва : Владос, 2001. — 158 с. — (Воспитание и дополнительное образование детей). — ISBN 5-691-00517-0. — Текст : непосредственный.
2. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования. Приказы и письма министерства образования и науки Российской Федерации / ред.-сост. Т. Цветкова. — Москва : Изд-во Сфера, 2020. — 80 с. — ISBN 978-5-9949-2513-3. — Текст : непосредственный.
3. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» : по состоянию на 2026 год. — Москва : Эксмо, 2026–224 с. — (Законы и кодексы). — ISBN 978-5-04-232302-7. — Текст : непосредственный.
4. *Березина, В. А.* Дополнительное образование детей как средство их творческого развития : специальность 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования» : автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Березина Валентина Александровна; Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов. — Москва, 1998. — 22 с. — Текст : непосредственный.
5. *Калашников, Н. В.* Формирование творческих естественно-научных умений у обучающихся в условиях дополнительного биологического образования : специальность 13.00.02 «Теория и методика обучения и воспитания (биология, уровень общего образования)» : диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Калашников Никита Валерьевич; Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет. — Челябинск, 2021. — 237 с. — Текст : непосредственный.
6. *Логинова, Л. Г.* Развитие системы управления качеством дополнительного образования детей в современных условиях России специальность 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования» : диссертация на соискание ученой степени доктора педагогических наук / Логинова Лариса Геннадьевна; Московский городской педагогический университет. — Москва, 2004. — 437 с. — Текст : непосредственный.

Вшивкова М. Б.

Детский сад № 423 г. Челябинска,
г. Челябинск, Россия
e-mail: mdou423@mail.ru

ПАТРИОТИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ: ОТ ИДЕИ К ДОСТУПНЫМ ПРАКТИКАМ

Аннотация. Статья посвящена актуальным вопросам формирования патриотических чувств у детей с ограниченными возможностями здоровья, рассмотрены адаптированные методы: игровые технологии, взаимодей-

ствие с семьей, для нравственного формирования личности, в условиях инклюзивной образовательной среды дошкольного учреждения.

Ключевые слова: Родина, патриотическое воспитание, гражданская позиция, социализация, дети с ограниченными возможностями здоровья.

Vshivkova M. B.
Kindergarten No 423 of Chelyabinsk,
Chelyabinsk, Russia
e-mail: mdou423@mail.ru

PATRIOTIC EDUCATION OF CHILDREN WITH DISABILITIES: FROM CONCEPT TO ACCESSIBLE PRACTICES

Annotation. The article is devoted to topical issues of the formation of patriotic feelings among children with disabilities, and considers adapted methods: game technologies, interaction with the family, for the moral formation of personality, in an inclusive educational environment of a preschool institution.

Keywords: Homeland, patriotic education, citizenship, socialization, children with disabilities.

Патриотическое воспитание подрастающего поколения одна из ключевых задач современного образования. Особую актуальность она приобретает в работе с детьми с ограниченными возможностями здоровья и обусловлено необходимостью формирования у них гражданской и культурной идентичности в рамках реализации ФГОС дошкольного образования [1]. Согласно данным Министерства просвещения РФ, у детей с ОВЗ наблюдается низкая мотивация, инфантилизм, эмоционально-личностные нарушения, следовательно формирование патриотических качеств затруднено.

Воспитание патриотизма способствует развитию социальной активности и укреплению ценностных ориентиров, что особенно важно для их полноценной интеграции в общество и формирования у них чувства принадлежности к Родине. Использование разнообразных методов и подходов способствует развитию патриотической позиции у каждого ребенка, учитывая его индивидуальные особенности. Важным является создание положительной эмоциональной атмосферы и вовлечение детей в активную деятельность, которая помогает им понять ценности своей страны и стать ее активными гражданами [2]. Такой подход способствует более гармоничному развитию и интеграции детей с ОВЗ в общество.

Практика работы нашей дошкольной образовательной организации (ДОО) показывает, что потребность во взаимной помощи испытывают все стороны — и дети и педагоги, и семья. Поэтому были разработаны рекомендации взаимодействия «От идеи к доступным практикам». Воспитание патриотизма у детей с ОВЗ базируется на следующих подходах [3]:

1) эмоциональная вовлеченность: восприятие идет через чувства, а не через «сухую» теорию, важно вызвать радость, гордость, интерес;.

2) доступность и наглядность: использование ярких, осязаемых материалов (флаг, народные игрушки, фото родного города);

3) деятельностный подход: патриотизм формируется в процессе деятельности — рисования, лепки, игр, экскурсий и др.;

4) индивидуальность: учет особых образовательных потребностей (темп усвоения, уровень коммуникации и др.).

Важным является обеспечение доступных практик и методов — работа строится от «малого» (семья) к «большому» (страна).

Например, проект «Семейное дерево»: делаем книжки-малышки, альбомы, где каждая страничка посвящена члену семьи, рисунки на разные темы, связанные с семьей. Акция «Письмо солдату»: изготовление подарков своими руками к 9 Мая или Дню защитника Отечества, участником СВО и др.

Особое внимание уделяем работе по ознакомлению с малой родиной, приобщению к культуре и традициям. Широко используем креативные форматы: цифровые технологии, интерактивные выставки, создание лэпбуков, позволяющие ребенку в игровой форме запомнить символику, костюмы, традиции. Для дошкольников разработана специальная презентация, где показаны и названы основные достопримечательности нашего города и часто посещаемые места, известные парки, театры, улицы, знаменитые люди города Челябинска. Использование народных игр и фольклора развивает речь и эмоциональную сферу. Проведение мастер-классов: роспись матрешек, изготовление народной куклы, развивает мелкую моторику и знакомит с ремеслами.

Важное направление работы — ознакомление детей с символикой и героическим прошлым: (официальная часть) вынос флага каждый подельник с прослушиванием гимна России; мероприятия, посвященные праздникам (день России, Конституции); прослушивание русских народных песен, стихов русских поэтов о нашей великой

Родине, рассматривание картин природы родной страны русских художников, знакомство с традиционными народными промыслами и др.

Традиционными являются «Уроки мужества»:просмотр коротких мультфильмов или видеороликов о героях, рассказы о военной технике, использование дидактических игр, создание виртуальных экскурсий по историческим местам боевой славы и др.

Большое внимание уделяется организации развивающей среды ДОО: организация патриотических уголков в каждой группе (государственная символика, куклы в национальных костюмах, книги, макеты и др.),

Организовано взаимодействие с родителями воспитанников: привлечение семей к участию в конкурсах, поисковой деятельности, проведению праздников и др. Главная наша задача не только развивать ребенка, но и формировать психолого-педагогические компетенции у родителей, чтобы они могли продолжать воспитательный и образовательный процесс с ребенком в домашних условиях. Работаем в треугольнике родитель — ребенок — специалист в тех случаях, где ребенок нуждается в существенной поддержке взрослого при организации такой работы. Родитель может действовать руками ребенка, помогать ему, проговаривать все для него или за него. Сложные дети — не повод не работать с темой патриотического воспитания.

Безусловно, патриотическое воспитание — это гораздо больше, чем знание о своем Отечество, крае и своей семье. Человек, умеющий сопереживать, понимать эмоциональное состояние другого человека, не бросит в беде, не вырастет равнодушным. Он будет эмоционально откликаться не только на других людей, но и на красоту родного края, объекты культуры, искусства. Подводя итог, хочу сказать, что работа с детьми, имеющими ограниченные возможности здоровья, по воспитанию чувства патриотизма является важной и необходимой задачей. Пробуя разные формы, методы работы, можно подобрать наиболее оптимальные инструменты для достижения поставленных целей, с учетом особенностей развития той или иной группы детей. Патриотическое воспитание детей с ОВЗ приобщает их к общечеловеческим ценностям и формирует чувство принадлежности к своей стране, Родине.

Литература:

1. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования. Приказы и письма министерства образования и науки Российской Федерации / ред.-сост. Т. Цветкова. — Москва : Изд-во Сфера, 2020. — 80 с. — ISBN 978-5-9949-2513-3. — Текст : непосредственный.

2. Основы патриотического воспитания граждан Российской Федерации : методические рекомендации. — Москва : Федеральное агентство по делам молодежи; ФГБУ «Российский центр гражданского и патриотического воспитания детей и молодежи», 2022. — Текст : электронный. — URL: https://patriot.nso.ru/sites/patriot.nso.ru/wodby_files/files/document/2022/12/documents/metodicheskie_rekomendacii_osnovy_patr._vospitaniya.pdf (дата обращения: 05.04.2026).

3. Система патриотического воспитания в ДОУ: планирование, педагогические проекты, разработки тематических занятий и сценарии мероприятий / Е. Ю. Александрова, Е. П. Гордеева, М. П. Постникова, Г. П. Попова. — Волгоград : Учитель, 2007. — 203 с. — ISBN 978-5-7057-1246-5.– Текст : непосредственный.

Выголова И. А.
Детский сад № 55 г. Челябинска
г. Челябинск, Россия
e-mail: irachekashkina@mail.ru

Научный руководитель:
Колосова И. В., к. п. н., доцент

МЕТОДИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ПАТРИОТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Аннотация. В статье рассматривается проблема методического сопровождения патриотического воспитания детей старшего дошкольного возраста. На основе анализа психолого-педагогической литературы раскрываются основные подходы к пониманию патриотического воспитания, его особенности в работе с детьми старшего дошкольного возраста, а также содержание и формы методического сопровождения педагогов.

Ключевые слова: патриотическое воспитание, методическое сопровождение, кураторская методика.

Vygolova I. A.
Kindergarten No 55 of Chelyabinsk,
Chelyabinsk, Russia
e-mail: irachekashkina@mail.ru

Supervisor:
Kolosova I. V., Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor

METHODOLOGICAL SUPPORT OF PATRIOTIC EDUCATION OF CHILDREN OF SENIOR PRESCHOOL AGE

Annotation. The article discusses the problem of methodological support of patriotic education of children of senior preschool age. Based on the analysis of psychological and pedagogical literature, the article reveals the main approaches to understanding patriotic education, its features in working with older preschool children, as well as the content and forms of methodological support for teachers.

Keywords: patriotic education, methodological support, curatorial methodology.

Современная государственная политика Российской Федерации в сфере образования ориентирована на воспитание человека с активной гражданской позицией, обладающего чувством патриотизма и ответственности за будущее своей страны.

В проекте стратегии развития образования Российской Федерации до 2036 года подчеркивается, что патриотическое воспитание является приоритетной задачей, направленной на формирование у подрастающего поколения уважения к культурному и историческому прошлому России, ее традициям и ценностям. Особое внимание воспитанию основ гражданственности и патриотизма уделяется в работе с детьми старшего дошкольного возраста — в сенситивный период формирования нравственных основ личности [1].

Однако анализ современной образовательной практики показывает, что, несмотря на значительное количество исследований в области патриотического воспитания, педагоги дошкольных образовательных организаций испытывают профессиональные затруднения в реализации данной задачи.

Понятие «методическое сопровождение» в современной педагогической науке трактуется с разных позиций. Одни исследователи рассматривают его как единство планирования, организации, регулирования, учета и контроля. Другие акцентируют внимание на субъектной позиции педагога, развитии его профессиональной компетентности и творческого потенциала. Методическое сопровождение патриотического воспитания понимается нами как целостная, системно организованная деятельность, направленная на повышение профессиональной компетентности педагогов в области формирования у детей старшего дошкольного возраста патриотических чувств, знаний и поведения. Оно включает диагностику профессиональных затруднений педагогов, проектирование и реализацию содержания методической работы, оценку ее эффективности.

Анализ существующих исследований позволил выявить ряд противоречий: между социальным заказом государства на формирование патриотических чувств у подрастающего поколения и недостаточной системностью организации этой работы в массовой практике ДОО; между необходимостью применения инновационных подходов к патриотическому воспитанию дошкольников и преобладанием традиционных, малоэффективных методов в работе педагогов; между признанием важности непрерывного профессионального развития педагогов и недостаточной разработанностью содержания и форм методического сопровождения в области патриотического воспитания. Следовательно, проблема исследования заключается в поиске ответа на вопрос: каковы организационно-педагогические условия, обеспечивающие эффективность методического сопровождения патриотического воспитания детей старшего дошкольного возраста?

Особенности патриотического воспитания в старшем дошкольном возрасте определяются психологическими характеристиками детей данного периода: образное мышление и эмоциональная отзывчивость, что требует использования наглядных и эмоционально окрашенных форм работы; формирование произвольности психических процессов, позволяющее целенаправленно усваивать социальные нормы и ценности; становление самооценки и социального интеллекта, что дает возможность осознавать свою принадлежность к семье, группе, стране; активное развитие речи, позволяющее обсуждать патриотические понятия, слушать и пересказывать тексты о Родине [2].

Исследователи выделяют следующие направления патриотического воспитания дошкольников: воспитание любви к семье, близким, детскому саду, малой родине; формирование представлений о родной стране, ее символике, истории, культуре; ознакомление с народными традициями, промыслами, фольклором; воспитание уважения к защитникам Отечества, гордости за героическое прошлое; формирование основ экологической культуры как части патриотизма.

Следующая задача, требующая решения в рамках проводимого исследования — изучение особенностей методического сопровождения патриотического воспитания детей старшего дошкольного возраста. Анализ научная литературы позволяет выделить основные формы методического сопровождения, используемые в ДОО: педагогические советы, семинары, консультации; открытые просмотры образовательной деятельности; наставничество, мастер-классы, тренинги; самообразование педагогов; работа в творческих группах, проектная деятельность. Вместе с тем, традиционные формы не всегда обеспечивают трансформацию теоретических знаний в практические умения. Педагоги часто знают, что нужно воспитывать патриотизм, но не знают, как это делать эффективно в повседневной работе с детьми. Поэтому в качестве инновационной формы методического сопровождения предлагается кураторская методика.

Кураторская методика предполагает персонифицированное сопровождение педагога более опытным наставником (куратором), который помогает не только в планировании и организации патриотического воспитания, но и в рефлексии собственной педагогической деятельности. Куратор организует совместный анализ конкретных педагогических ситуаций, моделирование занятий, помогает педагогу создавать авторские дидактические материалы, подбирать художественную литературу и наглядные пособия. Это обеспечивает индивидуальный подход, учет профессиональных затруднений конкретного педагога и оперативную помощь именно в тех вопросах, где возникают сложности. Кураторская методика позволяет преодолеть разрыв между теорией и практикой, так как сопровождение осуществляется непосредственно в процессе работы педагога с детьми.

Таким образом, эффективность патриотического воспитания детей старшего дошкольного возраста обеспечивается целенаправленной организацией методического сопровождения, которое трактуется как комплекс мероприятий, направленных на совершенствование профессиональных навыков педагогов и развитие их творческого потенциала. Патриотическое воспитание старших дошкольников требует системного подхода, учета возрастных особенностей детей и создания условий для эмоционального переживания патриотических чувств. Однако эффективность этого процесса напрямую зависит от уровня профессиональной компетентности педагогов, что выводит на первый план проблему методического сопровождения. Использование инновационных форм, таких как кураторская методика, позволяет повысить качество работы педагогов и, как следствие, эффективность патриотического воспитания детей.

Литература:

1. *Коноваленко, Е. А.* Воспитание гражданственности и патриотизма в современной школе / Е. А. Коноваленко, С. Н. Белянинов, А. Ю. Гончаренко. — Текст : непосредственный // Молодой ученый. — 2023. — № 17 (464). — С. 113–115.

2. *Сорокина, С. А.* Патриотическое воспитание в условиях современного ДОУ (из опыта работы) / С. А. Сорокина, Г. Л. Мирзаева. — Текст : непосредственный // Исследования молодых ученых: мат-лы LXVII Междунар. науч. конф. (Казань, октябрь 2023 г.). — Казань : Молодой ученый, 2023. — С. 36–40.

Гаврикова М. Е.

Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет,
г. Челябинск, Россия
e-mail: gavrikova_me@vk.com

Научный руководитель:
Филиппова О. Г., д. п. н., доцент

ОТ ПРИНЦИПОВ К ПРАКТИКЕ: ПРИЕМЫ ОРГАНИЗАЦИИ ТРУДОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ КАК УСЛОВИЕ ФОРМИРОВАНИЯ ОСНОВ СОЦИАЛЬНОЙ ОТВЕТСТВЕННОСТИ У ДОШКОЛЬНИКОВ

Аннотация. В статье рассматриваются теоретико-методологические основания и практические механизмы формирования основ социальной ответственности у детей старшего дошкольного возраста в процессе трудовой деятельности. На основе интеграции антропологического, ценностно-деятельностного и партисипативного подходов систематизированы ключевые педагогические принципы, обеспечивающие переход от внешнего исполнения поручений к осознанному, личностно значимому и социально ориентированному труду.

Ключевые слова: социальная ответственность, трудовое воспитание, принципы педагогической деятельности.

Gavrikova M. E.
South Ural State Humanitarian and Pedagogical University,
Chelyabinsk, Russia
e-mail: gavrikova_me@vk.com

Supervisor:
Filippova O. G., Doctor of Pedagogical Sciences, Associate Professor

FROM PRINCIPLES TO PRACTICE: TECHNIQUES OF ORGANIZING LABOR ACTIVITIES AS A CONDITION FOR FORMING THE FOUNDATIONS OF SOCIAL RESPONSIBILITY IN PRESCHOOLERS

Annotation. This article examines the theoretical and methodological foundations and practical mechanisms for fostering social responsibility in older preschool-age children during their work life. By integrating anthropological, value-based, and participatory approaches, it systematizes key pedagogical principles that support the transition from the external fulfillment of assignments to conscious, personally meaningful, and socially oriented work.

Keywords: social responsibility, labor education, principles of pedagogical activity.

В условиях современных социокультурных трансформаций проблема формирования социальной ответственности приобретает особую актуальность на всех ступенях образования, включая дошкольное детство. Согласно ФГОС ДО, трудовая деятельность выступает одним из наиболее эффективных контекстов социализации, в котором ребенок осваивает нормы взаимодействия, учится соотносить личные усилия с общим результатом и начинает осознавать свою значимость для окружающих. Однако традиционная организация труда в детском саду нередко сводится к механическому распределению дежурств, что снижает мотивацию детей и препятствует интериоризации ценностно-смыслового содержания деятельности.

В связи с этим возникает необходимость перехода от репродуктивных моделей трудового воспитания к новым, ориентированным на субъектность ребенка, его жизненный опыт и включенность в совместную деятельность.

Формирование социальной ответственности в дошкольном возрасте предполагает становление способности ребенка осознавать последствия своих действий, добровольно брать на себя обязательства перед другими и действовать в интересах общего блага. Реализация этой задачи требует опоры на комплекс взаимодополняющих педагогических подходов.[1]

Антропологический подход исходит из признания уникальности каждого ребенка и его права на самоопределение в деятельности. Его ведущие принципы: элективность — предоставление возможности выбора формы, содержания и уровня сложности трудового задания; витагенность — опора на актуальный жизненный опыт, интересы и зону ближайшего развития ребенка; культуросообразность — соотнесение содержания труда с культурными традициями, ценностями и практиками ближайшего социального окружения семьи и местного сообщества. Данные принципы обеспечивают личностно значимый характер деятельности, превращая труд из внешней обязанности во внутреннюю потребность, что является необходимым условием для возникновения ответственности. [2]

Ценностно-деятельностный подход акцентирует внимание на смыслообразующей функции труда и становлении активной позиции ребенка. Его ключевые принципы: поддержка инициативы — создание условий для самостоятельного выдвижения идей и предложений по организации труда; сознательность и активность — целенаправленное формирование понимания целей, мотивов и социальных последствий трудовых действий; субъектность — признание ребенка полноправным участником, способным оценивать результат, рефлексировать и вносить коррективы в деятельность. Реализация этих принципов способствует переходу от ситуативного послушания к осознанному принятию обязательств.

Партисипативный подход рассматривает трудовую деятельность как пространство совместного конструирования норм и распределения ролей. Его принципы: коммуникативное партнерство и сотрудничество — равноправное взаимодействие взрослого и детей в планировании и оценке труда; синергетичность — обеспечение взаимодополняемости усилий, при которых общий результат превосходит сумму индивидуальных вкладов; фасилитация — позиция воспитателя как организатора среды, задающего вопросы и создающего условия для самостоятельного решения трудовых задач, а не директивного указателя.[3]

Интеграция трех подходов формирует целостную педагогическую систему, в которой социальная ответственность развивается не как набор правил, а как динамическое качество, проявляющееся в готовности действовать сообща, учитывать интересы других и нести последствия своего выбора.

Эффективность организации труда подтверждается конкретными педагогическими приемами:

— «Доска трудового выбора». В группе размещается интерактивная панель с тремя зонами: «Забота о природе», «Порядок в группе», «Помощь людям». Ребенок самостоятельно выбирает задание, соответству-

ющее его настроению и возможностям, и прикрепляет свою фотографию. Выбор закрепляет готовность нести ответственность за принятое решение и доводить дело до конца.

— «Мой трудовой маршрут» — карта индивидуальных достижений. Каждый ребенок ведет личную карту, где отмечает выполненные за неделю дела. Акцент делается не на соревновании, а на фиксации личного вклада и рефлексии прогресса. Это развивает самооценку и понимание ответственности за начатое дело.
— «Календарь трудовых дел». В группе создается интерактивный календарь, где дети в доступной форме фиксируют выполненные трудовые действия: как в режиме дня группы, так и в семейном контексте. Такая практика помогает осмыслить труд как часть личной истории и формирует привычку нести ответственность системно, а не ситуативно.
— «Доска благодарностей» за труд. В группе размещается стенд, куда дети крепят рисунки или записки с благодарностью сверстникам. Прием формирует культуру признания чужого труда, развивает эмпатию и осознание собственной значимости для коллектива.
— «Дневник волонтера». Ребенок в доступной форме фиксирует ситуации помощи — как в группе, так и за ее пределами (дома, в семье, на прогулке). Ключевой акцент делается на рефлексивном блоке с вопросами: «Зачем я это сделал?», «Кому это помогло?», «Что я почувствовал?». Такая практика трансформирует внешнее поощрение во внутреннюю потребность действовать ответственно.
— «Алфавит трудовых дел». В группе создается интерактивный плакат, где каждая буква алфавита символизирует конкретное трудовое действие, доступное дошкольнику. Такая практика систематизирует представления детей о многообразии способов труда, активизирует познавательный интерес к нему и способствует осознанному выбору социально значимых действий, что является необходимым условием формирования внутренней ответственности за благополучие коллектива.
— Совместное составление «Правил дежурства». Дети вместе с воспитателем обсуждают состав обязанностей, очередность, алгоритмы помощи заболевшему товарищу. Участие в нормотворчестве трансформирует внешнее требование во внутреннее обязательство.
— «Совет трудовых дел». Еженедельные мини-собрания, на которых дети выдвигают инициативы: «Сделаем кормушку для птиц», «Поможем поварам собрать фрукты», «Устроим субботник на участке». Голосованием выбирается одно дело, которое группа реализует совместно. Коллективное планирование воспитывает ответственность за общий результат и умение договариваться [4].

Представленная система принципов и приемов обеспечивает поэтапное становление социальной ответственности у старших дошкольников. На первом этапе труд становится личностно значимым, что формирует внутреннюю мотивацию. На втором этапе действие наполняется смыслом, развиваются рефлексия, эмпатия и осознание социальных последствий. На третьем этапе ребенок включается в совместное нормотворчество и кооперацию, что закрепляет ответственность как социальную компетенцию.

Эмпирические данные педагогической практики показывают, что при системной реализации данных принципов у детей старшего дошкольного возраста наблюдается рост инициативности, снижение количества отказов от трудовых поручений, развитие навыков самоорганизации и формирование устойчивого интереса к деятельности на пользу коллектива. Это соответствует целевым ориентирам ФГОС ДО в части развития социальной компетентности, готовности к сотрудничеству и становления основ гражданской идентичности.

Литература:

1. *Гаврикова, М. Е.* Оценка вовлеченности детей старшего дошкольного возраста к проявлению трудовой инициативы и активности в процессе формирования основ социально ответственной личности / М. Е. Гаврикова, О. Г. Филиппова. — Текст : непосредственный // Педагогическое образование. — 2025. — № 11. — С. 6–142.

2. *Любан, Т. Н.* История и современность педагогической антропологиив России / Т. Н. Любан. — Текст : непосредственный // Вестник ПСТГУ IV: Педагогика. Психология. — 2011. — № 1 (20). — С. 98–109.

3. *Гаврикова, М. Е.* Формирование социальной ответственности у детей старшего дошкольного возраста в трудовой деятельности: методологические подходы и педагогические принципы / М. Е. Гаврикова, О. Г. Филиппова, М. С. Голубь. — Текст : непосредственный // Бизнес. Образование. Право. — 2026. — № 1 (74). — С. 289–295.

4. *Емельянова, С. И.* Детский совет как средство развития социального интеллекта у детей старшего дошкольного возраста / С. И. Емельянова, Т. А. Кадочникова, И. В. Сергеев. — Текст : непосредственный// Интерактивная наука. — 2021. — № 6 (61). — С. 41–42.

Гаврилова В. В.
Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет,
г. Челябинск, Россия
e-mail:gavrilovavika080@gmail.com

Научный руководитель:
Забродина И. В., к. п. н., доцент

РОЛЬ ВНЕУРОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В НРАВСТВЕННОМ ВОСПИТАНИИ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Аннотация. В статье рассматривается роль внеурочной деятельности в нравственном воспитании детей младшего школьного возраста. Подчеркивается, что внеурочная деятельность является важным компонентом образовательного процесса, способствующим формированию нравственных ценностей и социально-эмоционального развития детей.

Ключевые слова: нравственное воспитание, духовно-нравственное воспитание, нравственные нормы, народные традиции, дети младшего школьного возраста, младший школьный возраст, внеурочная деятельность, внеурочные программы.

Gavrilova V. V.
South Ural State Humanitarian and Pedagogical University,
Chelyabinsk, Russia
e-mail: gavrilovavika080@gmail.com

Supervisor:
Zabrodina I. V., Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor

THE ROLE OF EXTRACURRICULAR ACTIVITIES IN THE MORAL EDUCATION OF PRIMARY SCHOOL CHILDREN

Annotation. The article examines the role of extracurricular activities in the moral education of primary school children. It is emphasized that extracurricular activities are an important component of the educational process, contributing to the formation of moral values and socio-emotional development of children.

Keywords: moral education, spiritual and moral education, moral norms, folk traditions, children of primary school age, primary school age, extracurricular activities, extracurricular programs.

В рамках Федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования (ФГОС НОО) [1] важная роль в образовательном процессе отводится внеурочной деятельности, которая помогает достичь планируемых результатов освоения основной образовательной программы (личностных, метапредметных и предметных) за счет расширения информационной, предметной и культурной среды [2].

В современных условиях очевидно, что правильно организованная занятость младших школьников во внеурочное время углубляет и расширяет их знания, которые получены на уроках, увеличивает их интерес к учебным предметам. Если ученики начальной школы не вовлечены в активную познавательную деятельность, то любой содержательный материал вызовет в них созерцательный интерес к предмету, ознакомившись на занятии кружка, конференции или вечере с тем или прочим понятием, или явлением, ученик постарается более глубоко понять его сущность, захочет получить дополнительную информацию [3, с. 916].

Часы, отводимые на внеурочную деятельность, используются по желанию учащихся и направлены на реализацию различных форм ее организации, отличных от урочной системы обучения.

Организация внеурочной деятельности младших школьников, по выбору педагогов и учащихся, может проводиться «в различных организационных формах: факультативы, кружки познавательной направленности, предметные кружки, метапредметные кружки, научно-исследовательское общество учеников и т. п.; с разным количественным составом учащихся: индивидуально, в микрогруппе, группе, коллективе, массово;в формах проблемно-ценностного общения: этические беседы, тематические диспуты, проблемно-ценностные дискуссии и др.;в разных формах социального творчества и социальных практик младших школьников: трудовой, патриотической, экологической и др. направленности» [4].

Внеурочная деятельность играет ключевую роль в нравственном воспитании младших школьников, она дополняет учебный процесс и создает условия для формирования у детей нравственных качеств, соответствующих требованиям общественной морали.

Таким образом, внеурочная деятельность является важным инструментом в нравственном воспитании младших школьников. Она помогает формировать нравственное сознание, нравственные чувства, важные нравственные качества. Большинство образовательных организаций включают элементы внеурочной деятельности в процесс нравственного воспитания. Например, в МОУ «Средняя общеобразовательная школа с. Толсты» Варненского муниципального района Челябинской области в соответствии с Рабочей программой воспитания в начальной школе ведется работа по использованию народных традиций в формировании нравственных качеств младших школьников. Так, в рамках модуля «Организация предметно-эстетической среды» младшие школьники на классных часах «Культурные традиции народов России» знакомятся с предметами традиционной культуры и быта, духовной культуры народов России, пробуют изготавливать их самостоятельно, что обеспечивает приобщение учащихся к народному творчеству, формирование интереса к традициям и обычаям.

Важно, чтобы внеурочная деятельность была разнообразной и интересной, что позволит детям активно участвовать в процессе и получать от него удовольствие. Содержание занятий, предусмотренных во внеурочной деятельности, должно осуществляться в таких формах как художественные, культурологические, филологические, хоровые студии, сетевые сообщества, школьные спортивные клубы и секции, конференции, олимпиады, экскурсии, соревнования, поисковые и научные исследования, общественно полезные практики и другие формы на добровольной основе в соответствии с выбором участников образовательных отношений.

Наиболее часто в настоящее время внеурочная деятельность реализуется посредством различных специализированных программ, создаваемых как на региональном и муниципальном уровнях, так и на локальном уровне.

Актуальность программ внеурочной деятельности определяется тем фактом, что в современных условиях ярко прослеживается тенденция к отдалению от традиционных нравственных ценностей, потому усилия образовательных учреждений направлены на формирование у детей правильных жизненных ориентиров. Данная работа становится более эффективной, когда в воспитательном процессе используются народные традиции, отражающие культурное наследие нашей великой страны, содержащие в себе мудрость поколений, «классические» для нашего менталитета моральные нормы и ценности, способствующие формированию целостной картины мира у детей.

Народные традиции содержат целый комплекс моральных уроков, которые нашли отражение в фольклоре, праздниках, обрядах, играх и иных элементах. Знакомство с народными традициями во внеурочной деятельности помогает более эффективному усвоению детьми таких качеств, как доброта, честность, уважение к старшим и забота о ближних.

Так, автором была разработана программа внеурочной деятельности по нравственному воспитанию детей младшего школьного возраста средствами народных традиций «Душа народа: нравственное воспитание через народные традиции», цель которой — формирование нравственных ценностей у младших школьников через знакомство с народными традициями. Длительность программы — 32 недели (1 занятие в неделю, длительность — 45 минут).

Программа разделена на блоки, каждый из которых направлен на достижение собственной цели: знакомство с народными традициями; народная сказка как средство нравственного воспитания; мастер-класс понародным ремеслам; пословицы и поговорки как источник нравственности; народные праздники как средство нравственного воспитания. По итогам программы представляется выставка творческих проектов — презентации, книги, рефераты, тематические журналы, стенгазеты на тему народных традиций и того, как они используются в современном мире.

Созданная программа нацелена на то, чтобы через практическое взаимодействие с народными традициями дети не только узнавали о нравственных ценностях, но и применяли их в своей жизни. Успешная реализация данной программы будет способствовать формированию в ребенке гармоничной личности с высоким уровнем нравственного воспитания, готовой к жизни в современном российском обществе, с уважением относящейся к традициям и ценностям своей культуры.

Литература:

1. Российская Федерация. Приказы. Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования: Приказ Министерства просвещения РФ от 31 мая 2021 г. №286 (в ред. от 18 июня 2025 г.) // КонсорциумКодекс : [оф. сайт.]. — Режим доступа: https://docs.cntd.ru/document/607175842(дата обращения: 15.04.2026). — Текст : электронный.

2. *Алексеев, В. М.* Курс «Внеурочная деятельность в соответствии с ФГОС»/ В. М. Алексеев // АНО ДПО «Академия подготовки главных специалистов» :[оф. сайт.].– Режим доступа: https://specialitet.ru/lekcyi/pedagog/vr/lekcyy_modul_2_vopros_1.pdf (дата обращения: 26.01.2026). — Текст : электронный.

3. *Сарсембенова Г. Д.* Особенности организации внеурочной работы в начальной школе / Г. Д. Сарсенбенова, А. Д. Абилхаева. — Текст : непосредственный // Молодой ученый. — 2016. — №21. — С. 916–919.

4. *Салихова, Г. Д.* Формирование интереса к истории и культуре родного края учащихся начальных классов Панаевской школы-интерната / Г. Д. Салихова // Образовательная социальная сеть : [оф. сайт.]. — Режим доступа: https://nsportal.ru/nachalnaya-shkola/regionalnyy-komponent/2021/03/27/formirovanie-interesa-k-istorii-i-kulture-rodnogo (дата обращения: 25.01.2026). — Текст : электронный.

Гадицкая П. А.
Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет,
г. Челябинск, Россия
e-mail: zhdanova.polina@bk.ru

Научный руководитель:
Резникова Е. В., к. п. н., доцент

ИССЛЕДОВАНИЕ МЫСЛИТЕЛЬНЫХ ПРОЦЕССОВ У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

Аннотация. В статье представлены результаты эмпирического исследования особенностей мыслительных процессов у детей младшего школьного возраста с задержкой психического развития (ЗПР). Выявлено, что наиболее успешно дети выполняют задания на сравнение реальных объектов, однако испытывают значительные трудности при вербализации признаков сходства и переносе усвоенных действий в новые условия. Установлено, что учащиеся с ЗПР часто ориентируются на второстепенные признаки, подменяют операцию сравнения описанием одного объекта и нуждаются в дозированной помощи взрослого.

Ключевые слова: мыслительные процессы, задержка психического развития, младшие школьники, операция сравнения, коррекционно-развивающая работа.

Gaditskaya P. A.
South Ural State Humanitarian and Pedagogical University,
Chelyabinsk, Russia
e-mail: zhdanova.polina@bk.ru

Supervisor:
Reznikova E. V., Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor

A STUDY OF THOUGHT PROCESSES IN PRIMARY SCHOOL-AGED CHILDREN WITH MENTAL RETARDATION

Annotation. This article presents the results of an empirical study examining the cognitive processes of primary school-aged children with mental retardation (MR). It was found that children perform tasks most successfully involving comparisons of real objects, but experience significant difficulties verbalizing similarities and transferring learned actions to new contexts. It was also found that students with MR often rely on secondary attributes, substitute descriptions of a single object for comparison, and require limited adult assistance.

Keywords: thought processes, mental retardation, primary school students, comparison operation, correctional and developmental work.

В современной системе образования особое внимание уделяется детям с ограниченными возможностями здоровья, в частности младшим школьникам с задержкой психического развития (далее — ЗПР). Данная категория обучающихся составляет значительную часть детей, испытывающих стойкие трудности в усвоении учебной программы. Задержка психического развития характеризуется нарушением темпа психического развития, временным отставанием, которое при правильно организованном психолого-педагогическом сопровождении может быть успешно преодолено [4, с. 72].

Одним из наиболее сложных и значимых познавательных процессов является мышление. Как отмечают исследователи, мышление представляет собой высший познавательный процесс, и в современном школьном образовании оно занимает ведущие позиции в психическом развитии школьника [2, с. 54]. Уровень сформированности мыслительных операций (анализа, синтеза, сравнения, обобщения) во многом определяет успешность учебной деятельности и социальной адаптации ребенка. Специалисты подчеркивают, что у младших школьников с ЗПР отмечается снижение мыслительной активности, поверхностность, инертность мышления, а также трудности в установлении логических связей [4, с. 73]. Кроме того, формирование мыслительных операций у данной категории детей тесно связано с развитием речи: низкий уровень вербального опосредования затрудняет выполнение заданий на словесно-логическом материале [3, с. 79].

Цель данной работы — изучить особенности мыслительных процессов (на примере операции сравнения) у младших школьников с задержкой психического развития и определить направления коррекционно-развивающей работы.

Исследование проводилось на базе коррекционной школы. В нем приняли участие 8 первоклассников с задержкой психического развития, обучающихся в специальном коррекционном классе. Возраст испытуемых — 7–8 лет. «Задержка психического развития» подтверждена психолого-медико-педагогической комиссией.

Для изучения особенностей мыслительной деятельности была использована методика, направленная на исследование операции сравнения, включающая три серии заданий: 1) сравнение реальных предметов (книга — тетрадь, ваза — стакан); 2) сравнение предметных картинок (кастрюля — чайник, курица — воробей); 3) сравнение сюжетных картинок (поиск отличий на иллюстрациях к сказке «Волк и семеро козлят») [4, с. 74–75]. Исследование проводилось индивидуально, фиксировались самостоятельность выполнения, характер ошибок, необходимость помощи экспериментатора и речевое сопровождение действий.

В ходе выполнения первой серии заданий (сравнение реальных предметов) было установлено, что 50 % испытуемых (4 ученика) справились на высоком уровне, остальные — на среднем. Дети успешно выделяли различия (размер, цвет, назначение). Однако признаки сходства (например, что книга и тетрадь сделаны из бумаги) самостоятельно назвали только 3 человека. Остальным потребовались наводящие вопросы экспериментатора.

При сравнении предметных картинок успешность выполнения снизилась. На высоком уровне задание выполнили 3 человека, на среднем — 5. Характерными ошибками стали: сравнение по разнородным признакам (например, «кастрюля высокая, а чайник синий»), подмена сравнения описанием одного предмета, а также трудности обобщения. Никто из учащихся не смог самостоятельно объединить кастрюлю и чайник понятием «кухонная посуда». Только трое определили курицу и воробья как птиц. Это указывает на низкий уровень сформированности операции обобщения, что является одним из основных недостатков мыслительной деятельности при ЗПР [5, с. 373].

Наиболее сложной оказалась третья серия (сюжетные картинки). Лишь два ученика показали высокий результат (нашли все 10 отличий). Пятеро выполнили задание на среднем уровне (7–8 отличий), один — на низком (5 отличий). У большинства детей наблюдалось соскальзывание на воспроизведение сюжета, они нуждались в постоянной стимуляции и организации помощи со стороны взрослого. Полученные данные подтверждают выводы Т. Г. Киселевой и Н. В. Мельник о том, что у детей с ЗПР операционная сторона мышления находится на низком уровне, особенно при работе с вербальным материалом и сюжетными изображениями [3, с. 79].

Важно отметить, что успешность выполнения заданий во многом зависела от степени наглядности и возможности практического действия с объектами. Реальные предметы вызывали меньше затруднений, чем картинки. Это соответствует положению о том, что у младших школьников с ЗПР наглядно-действенное мышление относительно сохранно, тогда как словесно-логическое значительно отстает [1, с. 47].

Обобщая полученные результаты, можно констатировать, что операционная сторона мышления у младших школьников с ЗПР находится на недостаточном уровне развития. Дети испытывают трудности при выделении существенных признаков, установлении сходства, переносе известных способов действий в новые условия.

Проведенное исследование показало, что младшие школьники с задержкой психического развития демонстрируют своеобразие мыслительных процессов, выражающееся в затруднениях при выполнении операции сравнения, особенно на вербальном материале и при работе с сюжетными изображениями. Наиболее сохранным является наглядно-действенное мышление, тогда как словесно-логические обобщения вызывают значительные трудности.

Литература:

1. *Борунова, А. Ю.* Диагностика развития эмоционально-волевой сферы у детей младшего школьного возраста с задержкой психического развития (результаты исследования) / А. Ю. Борунова — Текст: непосредственный // Педагогика современности. — 2024. — №1-1 (28). — С. 46–49.

2. *Лапердина, С. А.* Развитие мыслительных операций у детей младшего школьного возраста с задержкой психического развития / С. А. Лапердина — Текст: непосредственный // Научный альманах. — 2024. — №4–2(114). — С. 54–56.

3. *Киселева, Т. Г.* Влияние формирования мыслительных операций на развитие речи у младших школьников с ментальными нарушениями и задержкой психического развития / Т. Г. Киселева, Н. В. Мельник — Текст: непосредственный // Специальная педагогика и психология. — 2024. — №4 (6). — С. 74–95. — DOI 10.20323/2949-5954-2024-4-6-74.

4. *Шаповалова, О. Е.* Изучение мыслительной деятельности младших школьников с задержкой психического развития / О. Е. Шаповалова, Рысбек кызы Айжан — Текст: непосредственный // Вестник ПГУ им. Шолом-Алейхема. — 2022. — №4 (49). — С. 72–78.

5. *Тагыева, Л. М.* Психолого-педагогические условия формирования словесно-логического мышления младших школьников с задержкой психического развития / Л. М. Тагыева, О. Ф. Черниченко — Текст: непосредственный // Психолого-педагогическое сопровождение образовательного процесса: проблемы, перспективы, технологии. — 2025. — С. 372–376.

Гайфуллина Ю. Р.
Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет,
г. Челябинск, Россия
e-mail: romanovna_yulechka@mail.ru

Научный руководитель:
Резникова Е. В., к. п. н., доцент

ИССЛЕДОВАНИЕ МЫШЛЕНИЯ У ПОДРОСТКОВ С НАРУШЕНИЕМ ИНТЕЛЛЕКТА В ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ

Аннотация. В статье представлены результаты теоретико-эмпирического исследования особенностей мыслительной деятельности у подростков с нарушением интеллекта (умеренная степень), обучающихся в общеобразовательной организации. Актуальность работы обусловлена требованиями ФГОС к социализации детей с ОВЗ и практическими вызовами их инклюзии.

Ключевые слова: нарушение интеллекта, умственная отсталость, подростки, мышление, мыслительные операции, инклюзивное образование, диагностика.

Gayfulina Yu. R.
South Ural State Humanitarian and Pedagogical University,
Chelyabinsk, Russia
e-mail: romanovna_yulechka@mail.ru

Supervisor:
Reznikova E. V., Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor

INVESTIGATION OF THINKING IN ADOLESCENTS WITH INTELLECTUAL DISABILITY IN A GENERAL EDUCATION ORGANIZATION

Annotation. The article presents the results of a theoretical and empirical study of the characteristics of thinking in adolescents with intellectual disability (moderate degree) attending a general education institution. The relevance of the study is determined by the requirements of the Federal State Educational Standards (FGOS) regarding the socialization of children with special educational needs (SEN), as well as by practical challenges associated with their inclusion in mainstream education.

Keywords: intellectual disability, mental retardation, adolescents, thinking, thinking operations, inclusive education, diagnostics.

Современная образовательная политика Российской Федерации, основываясь на принципах гуманизации и равных возможностей, провозглашает инклюзию как ключевой механизм обеспечения права на образование для детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ). Согласно специальному федеральному государственному образовательному стандарту (ФГОС), цель обучения ребенка с ОВЗ — «введение в культуру» и преодоление его социальной исключенности. Для подростков с нарушением интеллекта (НИ), интеграция в общеобразовательную среду сопряжена с комплексом серьезных трудностей, коренящихся в первичном недостатке — стойком недоразвитии познавательной деятельности.

Ядром этого недоразвития выступает дефицитарность мышления как высшей формы отражения действительности. Трудности в овладении учебными навыками, социальной адаптации и подготовке к посильным видам труда у данной категории подростков непосредственно связаны с несформированностью базовых мыслительных операций и видов мышления. Однако в контексте инклюзивной практики недостаточно констатации общего отставания. Эффективное психолого-педагогическое сопровождение, а главное — продуктивное партнерство с родителями, воспитывающими подростка с НИ, возможно только на основе глубокого и детализированного понимания качественной специфики его мыслительной деятельности: какие операции относительно сохранны, какие нарушены наиболее грубо, какова взаимосвязь между разными аспектами мышления.

Таким образом, возникает научно-практическое противоречие между необходимостью построения индивидуального образовательного маршрута, основанного на объективных данных о познавательном развитии подростка с НИ, и зачастую поверхностным, обобщенным характером его психолого-педагогической характеристики в условиях массовой школы [4].

Понятие «нарушение интеллекта» (умственная отсталость) трактуется в отечественной дефектологии как стойкое, необратимое недоразвитие уровня психической, прежде всего интеллектуальной, деятельности, обусловленное органическим поражением центральной нервной системы в периоды раннего онтогенеза. Ведущим

ученым в данной области, Л. С. Выготским, была выдвинута идея о сложной структуре дефекта, где первичный биологический недостаток порождает вторичные — социальные — наслоения, в значительной степени поддающиеся коррекции. Мышление при НИ рассматривается как первично нарушенная функция, что определяет аномальный ход развития всей познавательной сферы.

Анализ трудов классиков олигофренопедагогики (А. Р. Маллер, Г. В. Цикото, В. Г. Петрова, А. Д. Виноградова) позволяет систематизировать ключевые особенности мышления при умственной отсталости: 1. Недоразвитие мыслительных операций. 2. Преобладание конкретно-ситуационного мышления над абстрактно-логическим. 3. Инертность и тугоподвижность нервных процессов, проецирующиеся на мышление. 4. Сниженная критичность и слабая регуляция мышления [2; 3].

В контексте школьного обучения особую значимость приобретает наглядно-образное и образно-схематическое мышление, обеспечивающее работу с планами, схемами, условными изображениями, пространственную ориентировку в здании школы. Именно эта сфера, как показывают исследования, может иметь значительный потенциал для развития и компенсации слабости вербально-логического компонента.

Организация исследования. Исследование проводилось на базе муниципального автономного общеобразовательного учреждения, реализующего инклюзивную практику.

В исследовании приняли участие 3 подростка в возрасте от 12 до 14 лет (2 мальчика и 1 девочка) с документально подтвержденным диагнозом «Умственная отсталость (умеренная степень)» (F71), обучающихся по адаптированным основным общеобразовательным программам.

Для достижения цели и решения поставленных задач был подобран комплекс методик, позволяющий оценить различные аспекты мыслительной деятельности:

1. Методика «Четвертый лишний» (в версии С. Д. Забрамной). Направлена на исследование способности к обобщению и классификации, умения выделять существенные признаки предметов и абстрагироваться от несущественных. Анализируется характер обобщения (категориальное, функциональное, ситуативное, по несущественному признаку).

2. Методика «Классификация предметов» (по С. Я. Рубинштейн). Позволяет глубоко изучить процессы обобщения и абстрагирования, последовательность и критичность умозаключений, сформированность понятий.

3. Методика «Сюжетные картинки». Используется для изучения способности к установлению причинно-следственных связей, понимания логики развития событий, а также состояния связной речи.

4. Цветные прогрессивные матрицы Дж. Равена (серии A, Ab, B). Позволяют оценить уровень развития наглядно-образного мышления, способность к выявлению закономерностей, логичность мыслительных действий в невербальном плане.

5. Методика «Лабиринт» (А. Л. Венгера). Направлена на диагностику уровня развития образно-схематического мышления, а именно умения ориентироваться по условной схеме, осуществлять пространственный анализ и синтез.

6. «Тест Когана» (В. М. Коган). Оценивает способность к распределению и переключению внимания, а также операцию соотнесения по двум признакам (форма, цвет), что является важным компонентом мыслительной деятельности [1].

Проведенная диагностика выявила комплекс характерных особенностей мыслительной деятельности у всех испытуемых, которые, однако, проявлялись с разной степенью выраженности, формируя индивидуальные профили.

Качественный анализ позволил выделить следующие устойчивые тенденции:

1. В сфере вербально-логических операций (методики «4-й лишний», «Классификация») у испытуемых преобладали ситуативные и функциональные обобщения. Категориальные обобщения были доступны лишь при максимальной наглядности и помощи экспериментатора. Наблюдалась выраженная инертность: выбрав однажды основание для классификации, подросток с трудом мог переключиться на другое.

2. При установлении причинно-следственных связей («Сюжетные картинки») подростки правильно устанавливали последовательность лишь в простых, знакомых бытовых сюжетах. В более сложных историях последовательность восстанавливалась с ошибками, рассказ был свернут, фрагментарен, отражал лишь непосредственное содержание картинки без вывода.

3. Результаты выполнения невербальных методик оказались в среднем выше. При работе с Матрицами Равена 2 испытуемых успешно справились с задачами на тождество и простую симметрию (серия A), но испытывали значительные трудности при необходимости установить аналогию (серии Ab, B), что указывает на слабость именно логического компонента при относительной сохранности зрительного соотнесения.

4. Пространственное и схематическое мышление («Лабиринт», «Тест Когана») было развито крайне неравномерно. Большинство (2 чел.) успешно соотносили цвет и форму в «Тесте Когана» на конкретном уровне, но 1 из них не смог самостоятельно выстроить путь по простейшей схеме — «письму» в «Лабиринте», терял начальную точку отсчета, нуждался в пошаговой наглядной демонстрации.

Данные результаты приводят нас к выводу, что для подростков с умеренной НИ в условиях инклюзии типична не тотальная неспособность к мышлению, а диссоциация развития его различных компонентов: относительная сохранность наглядно-действенного мышления и грубая несостоятельность словесно-логического; возможность

выполнять операции сравнения и классификации при наличии внешней опоры и невозможность сделать это «в уме»; способность к зрительному анализу при дефиците пространственного синтеза.

Литература:

1. *Забрамная, С. Д.* Психолого-педагогическая диагностика умственного развития детей : Учеб. для студентов дефектол. фак. педвузов и ун-тов / С. Д. Забрамная. — Москва : Просвещение : Гуманит. изд. центр «ВЛАДОС», 1995. — 111 с. — ISBN 5-09-004905-X. — Текст : непосредственный.

2. *Маллер, А. Р.* Воспитание и обучение детей с тяжелой интеллектуальной недостаточностью / А. Р. Маллер, Г. В. Цикото. — Москва : Academia, 2003. — 202 с. — ISBN 5-7695-1350-0 : 20000. — Текст : непосредственный.

3. *Петрова, В. Г.* Психология умственно отсталых школьников : Учеб. пособие для студентов вузов, обучающихся по специальности 031700-Олигофренопедагогика / В. Г. Петрова, И. В. Белякова. — Москва : Academia, 2002. — 159 с. — ISBN 5-7695-0958-9. — Текст : непосредственный.

4. *Рубинштейн, С. Я.* Психология умственно отсталого школьника / С. Я. Рубинштейн. — Москва : Просвещение, 1986. — 190 с. — Текст : непосредственный.

Галина Д. М.

Детский сад № 366 г. Челябинск,
г. Челябинск, Россия
e-mail: gdm2490@mail.ru

МЕТОДЫ И ПРИЕМЫ ПАТРИОТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ ДОШКОЛЬНИКОВ

Аннотация. В статье рассматривается важность патриотического воспитания дошкольников и его роль в формировании личности будущего гражданина страны. Описываются методы и приемы патриотического воспитания, которые эффективно влияют на воспитание чувства любви к Родине и привязанность к ценностям родного края, так как это и есть основа воспитания патриотизма.

Ключевые слова: патриотическое воспитание, дошкольный возраст, методы патриотического воспитания, приемы работы.

Galina D. M.

Kindergarten No 366 of Chelyabinsk,
Chelyabinsk, Russia
e-mail: gdm2490@mail.ru

METHODS AND TECHNIQUES OF PATRIOTIC EDUCATION OF PRESCHOOLERS

Annotation: The article discusses the importance of patriotic education for preschoolers and its role in shaping the personality of a future citizen of the country. It describes methods and techniques of patriotic education that effectively influence the development of a sense of love for the Motherland and attachment to the values of one's native land, as this is the foundation of patriotic education.

Keywords: patriotic education, preschool age, methods of patriotic education, and working techniques.

Дошкольное детство — это важный период в жизни ребенка, когда формируются ощущения собственных возможностей, потребность в самостоятельной деятельности, основные представления об окружающем мире, добре и зле в нем, представления о семейном укладе и родной земле.

Патриотическое воспитание дошкольников является в настоящее время одной из главных целей российского образования. В концепции патриотического воспитания граждан Российской федерации дано определение патриотизма: «Патриотизм — это любовь к Родине, преданность своему Отечеству, стремление служить его интересам и готовность к его защите» [1].

На данный момент понятие «патриотическое воспитание» характеризуется многовариантностью трактовок. Во многом оно объясняется сложной природой данного явления, многоаспектностью его содержания и многообразия форм проявления. Кроме того, проблема патриотизма рассматривается разными исследователями в различных исторических, социально-экономических и политических условиях, в зависимости от личной гражданской позиции, отношения к своему Отечеству, от использования различных сфер знаний и др.

В «Толковом словаре живого великорусского языка» В. И. Даль дал следующее определение: «Патриот — любитель отечества, ревнитель о благе его, отчизнолюб, отечественник или отчизник» [2].

«Патриотизм» в Толковом словаре русского языка С. И. Ожегова определяется как: «…любовь к отечеству, преданность ему, стремление своими действиями служить его интересам. Одно из наиболее глубоких чувств, закрепленных веками и тысячелетиями обособленных отечеств»[3].

По мнению Н. В. Алешиной, патриотическое воспитание — это целенаправленный процесс взаимодействия педагога и воспитанников, направленных на формирование чувств любви к Родине, стремлению оберегать и защищать ее. Таким образом, патриотизм — это чувство любви к Родине, стремление оберегать и защищать ее. А под патриотическим воспитанием понимается взаимодействие взрослого и детей в совместной деятельности и общении, которое направлено на раскрытие и формирование в ребенке общечеловеческих нравственных качеств личности, приобщение к истории своего народа, природе родного края, чувства сопричастности, привязанности к окружающим [4].

Патриотическое воспитание детей является одной из основных задач дошкольного образовательного учреждения [5].

При реализации данной задачи педагоги используют следующие методы:

1. Наблюдения (например, позволяющие видеть трудовую жизнь горожан, изменения в облике города, района, улицы, воздвигаемых новостройках и т. п.).

2. Рассказ, объяснения воспитателя в сочетании с показом нужных объектов и непосредственными наблюдениями детей.

3. Беседы с детьми о стране, родном городе.

4. Использование детских художественных произведений, репродукций картин (их рассматривание и обсуждение).

5. Разучивание с детьми песен, стихотворений, пословиц, поговорок, чтение сказок, прослушивание музыкальных произведений.

6. Знакомство детей с народной декоративной росписью.

7. Привлечение детей к посильному общественно полезному труду в ближайшем для детей окружении (труд на участке детского сада, совместный труд с родителями по благоустройству территории детского сада и т. п.).

8. Поощрение детей за инициативу и стремление самостоятельно поддерживать порядок в ближайшем окружении, за бережное отношение к общественному имуществу, за добросовестность выполнения поручения, за хорошее поведение в общественных местах.

9. Личный пример воспитателя, любящего свою работу, свою улицу, свой город и принимающего активное участие в общественной жизни (важно помнить, что мировоззрение педагога, его взгляды, суждения, активная жизненная позиция — самый сильнодействующий фактор воспитания) [6].

В детском саду проходит организация мероприятий приуроченных к государственным праздникам: День Победы, День народного единства, День защитника Отечества, День России, День Государственного флага в Российской Федерации и другим. Воспитатели рассказывают об истории праздников, дети узнают, кому или чему они посвящены. В течение года обязательно ведется работа над народными и православными праздниками, с которыми мы знакомим детей — Новый год, Рождество, Масленица, женский день, Благовещение, день космонавтики, Пасха, день семьи любви и верности, мамин день, день отца. Цель фольклорного праздника — познакомить детей с историей России, народными обычаями и традициями.

В нашем детском саду фольклорные праздники являются традиционными. Уже традицией является проведение фольклорного праздника Масленица, в процессе подготовки и проведения которого дети знакомятся с произведениями устного народного творчества (пословицами, поговорками, потешками, частушками, загадками, закличками), народной музыкой, играми, персонажами фольклора (скоморохи, Весна-красна, Масленица и др.) «Ярмарка» на улице создана имитация «торговых рядов»: столы с товарами, ложки деревянные, русские народные инструменты, матрешки, платки, самовар, чашки, баранки, хохломская посуда, макеты овощей и фруктов.

Организуются открытые показы развлечений, что позволяет педагогам овладеть практическими методами и приемами работы с детьми по патриотическому воспитанию в различных видах детской деятельности.

Например, «Зарница», посвященная 23 февраля, приглашались папы, дедушки, дядя воспитанников, на улице проводилась эстафета, состоящая из нескольких этапов. В конце каждого этапа ответственный отдает конверт с частью конечного задания.

Важную роль в патриотическом воспитании дошкольников играют беседы. Они могут быть разнообразными, но обязательно должны соответствовать возрасту детей. Воспитатели часто проводят следующие патриотические беседы: «Наша страна — Россия» (цель:формировать в воображении детей образ Родины, представление о России как о родной стране, воспитывать патриотические чувства). «Москва — столица нашего Отечества» (цель: воспитание любви к Москве и стране в целом, расширение кругозора, изучение исторических традиций), «Традиции и быт народов Южного Урала» (цель: приобщение детей к истокам народной культуры и традиций), «Наш дом — Южный Урал» (цель: воспитание гражданских чувств, чувства любви к Родине, родному краю),«-Мир вокруг нас» (цель: формировать у детей представление об окружающем мире, о его многообразии, разных странах, России как о родной стране), «День матери» (цель: формирование теплых чувств и благодарности к самому дорогому человеку для ребенка), «Наша армия» (цель: сформировать первые представления о родах войск, о защитниках Отечества), «Первый космонавт» (цель: познакомить детей с подвигом Ю. А. Гагарина, развивать познавательный интерес к космосу), «Мой любимый детский сад» (цель: воспитать любовь к своему детскому саду, доброжелательное отношение к воспитателям и своим сверстникам). «Достопримечательности города Че-

лябинска», «Промышленность родного города», «Памятники архитектуры в нашем городе» (цель: формировать представление о своем городе, воспитывать любовь к своему городу)

Пословицы и поговорки отражают традиции народа, поэтому являются важным элементом патриотического воспитания. Они в краткой и емкой форме выражают чувство любви к Отчизне и приобщают детей к истории России. Для этого можно использовать следующие пословицы и поговорки: «Нет в мире краше Родины нашей», «Родной край — сердцу рай», «Одна у человека мать, одна и Родина», «Человек без Родины, что соловей без песни», «Нет сына без отчизны», «Береги Родину, как зеницу ока», «В своем доме и стены помогают», «И пылинка родной земли — золото».

Стихотворения передают поэтическое настроение, связанное с любовью к Родине. В воспитательной работе мы используем патриотические стихи, написанные известными поэтами: С. Есениным, К. Симоновым, Р. Гамзатовым, В. Боковым, С. Михалковым и многими другими.

Также используются детские песни о Родине в нравственно-патриотическом воспитании. Среди них: «Бородино», «Россия — корабль», «Держава», «Потому что Родину люблю», «Россия и я», «Песня для России», «Дети России», «Родина Мать»», «Моя дорогая Россия», «Россию обниму», «Россия Божественный край». Слушание таких песен является эффективным приемом работы с детьми в рамках духовно-нравственного воспитания.

Изучив литературу о патриотическом воспитании, мы выбрали путь, который показался самым верным — развивать патриотические качества личности ребенка с помощью игры. Ведь игра является не только ведущей деятельностью дошкольников, но и представляет собой отражение детьми окружающей жизни. А также, игра учит ребенка размышлять над нравственной сутью каждого поступка, развивает душу.

Игра — естественный спутник жизни ребенка, источник радостных эмоций, обладающий великой воспитательной силой. Поэтому в своей работе всегда обращаемся к игре: как к современной, так и к народной.

Народные игры являются неотъемлемой частью патриотического воспитания дошкольников. В них отражается образ жизни людей, их труд, быт, национальные устои, представления о чести. Радость движения сочетается с духовным обогащением детей. Особенность народных игр в том, что они, учат малыша обретать устойчивое, заинтересованное, уважительное отношение к культуре родной страны, создается эмоционально положительная основа для развития духовно-патриотических чувств. Перед играми, как правило, рассказывается о культуре и быте того или иного народа (русские народные игры: «Кто сильнее», «Жмурки», «Перетяни веревку» «Ловкий в кругу», «Ручеек», «Перетягивание каната», «Ловишка», «Карусель» игра-инсценировка «Теремок», «Гуси-лебеди», «У медведя во бору» и т. д.)

Учет возрастных особенностей детей требует широкого применения игровых приемов, которые важны как для повышения познавательной активности детей, так и для создания эмоциональной атмосферы занятия. Например, в игре «Магазин сувениров» ребенку предлагается определить: где, из какого материала изготовлена конкретная поделка, как она называется (хохлома, дымка, гжель). Большой интерес вызывают у детей игры в «Поездки и путешествия» (по Волге, в прошлое города и т. д.).

«Бытовая повседневность» чрезвычайно эффективна для ознакомления детей со сказками, народными промыслами, бытовыми предметами старины. Для этого желательны посещения музеев, а также организация специальных помещений в детском саду. Именно здесь для ребенка открывается возможность первого проникновения в историю быта родного края. Кроме того, в подобном «помещении» расширяются возможности подачи информации посредством игры (через героев сказок и т. д.).

В нравственно-патриотическом воспитании огромное значение имеет пример взрослых, в особенности же близких людей. На конкретных фактах из жизни старших членов семьи (дедушек и бабушек, участников Великой Отечественной войны, их фронтовых и трудовых подвигов) необходимо прививать детям такие важные понятия, как «долг перед Родиной», «любовь к Отечеству», «ненависть к врагу», «трудовой подвиг» и т. д. Важно подвести ребенка к пониманию, что мы победили потому, что любим свою Отчизну, Родина чтит своих героев, отдавших жизнь за счастье людей. Их имена увековечены в названиях городов, улиц, площадей, в их честь воздвигнуты памятники.

В работе с детьми по патриотическому воспитанию необходимо использовать такие формы работы, как целевые прогулки и экскурсии, так как, узнать и полюбить свой город и страну только по иллюстрациям невозможно. Дети должны знать тот район, в котором они живут, видеть красоту улиц, по которым проходят каждый день. Большое значение имеют семейные экскурсии по району, городу или селу, посещение с родителями отдельных предприятий и учреждений района и т. д. Итоги таких экскурсий могут быть выражены в фотовыставке, совместном с ребенком выступлении или снятом фильме [7].

Большое значение, в патриотическом воспитании, имеет активная разнообразная деятельность дошкольников, так как быть патриотом — это не только знать и любить свою страну, но и активно работать на ее благо. Для этого используют различные формы работы: целевые прогулки, экскурсии, беседы, дидактические игры, чтение художественной литературы, праздники, развлечения, вечера досуга, викторины и, конечно же, основной формой нравственно-патриотического воспитания детей являются тематические занятия. Важно, чтобы они повышали детскую мыслительную активность [8].

Не менее важным условием нравственно-патриотического воспитания детей является тесная взаимосвязь с родителями. Взаимодействие с родителями по данному вопросу способствует бережному отношению к тради-

циям, сохранению вертикальных семейных связей. «В вашей семье и под вашим руководством растет будущий гражданин. Все, что совершается в стране, через вашу душу и вашу мысль должно приходить к детям», — эту заповедь А. С. Макаренко необходимо использовать при работе воспитателя и с детьми, и с их родителями [9].

Применение таких форм и методов в педагогической деятельности с детьми гарантирует успешную реализацию патриотического воспитания. В результате у воспитанников формируется устойчивое чувство любви к Родине, уважение к ее культурным и историческим ценностям, а также осознание своего места в мире.

Литература:

1. *Казакова, С. Т.* Нравственно-патриотическое воспитание дошкольников / С. Т. Казакова. — Ростов-на-Дону, 2009. — 214 с. — Текст : непосредственный.
2. Толковый словарь живого великорусского языка : избр. ст. / В. И. Даль ; совмещ. ред. изд. В. И. Даля и И. А. Бодуэна де Куртенэ. – Москва : Олма-Пресс : Крас. пролетарий, 2004. — 700 с. — ISBN 5-224-04281-X. — Текст : непосредственный.
3. Толковый словарь русского языка : 80 000 слов и фразеол. выражений / С. И. Ожегов, Н. Ю. Шведова ; РАН, Ин-т рус. яз. им. В. В. Виноградова. — 4-е изд., доп. — Москва : Азбуковник, 1997, 1999, 2001, 2003. — 943 с. — ISBN 5-89285-003-X. — Текст : непосредственный.
4. *Алешина, Н. В.* Патриотическое воспитание дошкольников: метод. пособие / Н. В. Алешина. — Москва : ЦГЛ, 2004. — 252 с. — ISBN 5-94916-036-3. — Текст : непосредственный.
5. *Груздева, Л. Н.* Дошкольный возраст: о первоначальном формировании моральных представлений и норм / Л. Н. Груздева. — Текст : непосредственный // Дошкольное воспитание. — 2006. — № 10. — С. 8–14.
6. *Жариков, А. Д.* Растите детей патриотами / А. Д. Жариков. — Москва : Просвещение, 1980. — 192 с. — Текст : непосредственный.
7. *Бесова, М. А.* Воспитываем патриотов: пособие для учителей начальных классов / М. А. Бесова. — Москва : Просвещение, 2007. — 135 с. — ISBN 985-486-844-8. — Текст : непосредственный.
8. *Новицкая, М. Ю.* Наследие. Патриотическое воспитание в детском саду / М. Ю. Новицкая. — Москва : «Линка-Пресс», 2003. — 195 с. — ISBN 5825200339. — Текст : непосредственный.
9. *Князева, О. Л.* Приобщение детей к истокам русской народной культуры: Программа. Учебно-методическое пособие / О. Л. Князева, М. Д. Маханева. — 2-е изд., перераб. и доп. — Санкт-Петербург : Детство-Пресс, 2010. — 304 с. — ISBN 978-5-89814-013-1. — Текст : непосредственный.

[1]Галкина Л. Н., [2]Носачева С. Б., [2]Скрипникова О. Т.

[1]Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет,
[2]РЖД детский сад № 36
г. Челябинск, Россия
[1]e-mail: galkinaln@cspu.ru

ФОРМИРОВАНИЕ ОСНОВ ФИНАНСОВОЙ ГРАМОТНОСТИ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В ПРОЦЕССЕ ТРУДОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Аннотация. В статье рассматриваются теоретические и прикладные аспекты формирования основ финансовой грамотности у детей дошкольного возраста в процессе трудовой деятельности. Определены особенности работы по формированию основ финансовой грамотности у детей дошкольного возраста в процессе трудовой деятельности (содержание, виды труда, организация трудовой деятельности, взаимодействие с родителями).

Ключевые слова:трудовая деятельность, дети дошкольного возраста, финансовая грамотность детей, взаимодействие с родителями.

[1]Galkina L. N., [2]Nosacheva S. B., [2]Skripnikova O. T.

[1]South-Ural State Humanitarian and Pedagogical University,
[2]Russian Railways Kindergarten No 36
Chelyabinsk, Russia
[1]e-mail: galkinaln@cspu.ru

FORMATION OF THE FUNDAMENTALS OF FINANCIAL LITERACY IN PRESCHOOL CHILDREN IN THE PROCESS OF WORK ACTIVITIES

Annotation. The article discusses the theoretical and applied aspects of forming the foundations of financial literacy in preschool children in the process of labor activity. The features of working on the formation of the foundations of financial literacy in preschool children in the process of labor activity (content, types of labor, organization of labor activity, interaction with parents) are determined.

Keywords:work activity, preschool children, children's financial literacy, interaction with parents.

С введением Федеральной образовательной программы дошкольного образования возникает необходимость формирования основ финансовой грамотности у детей дошкольного возраста. Проблема формирования основ финансовой грамотности рассматривается с позиции социально-коммуникативного развития детей дошкольного возраста и связана с организацией трудовой деятельности в дошкольной образовательной организации. В этой связи, необходимо остановиться на характеристике трудовой деятельности и особенностях ее организации в ДОО).

Труд — целенаправленная деятельность, выполняемая в соответствии с определенными правилами и завершающаяся достижением цели. Ребенок не создает общественно значимых результатов. Поэтому мы рассматриваем организацию трудовой деятельности в дошкольной образовательной организации с позиции трудового воспитания. Под трудовым воспитанием мы понимаем взаимодействие педагога и ребенка с целью формирования у него положительного отношения к труду.

Трудовое воспитание детей дошкольного возраста — это целенаправленный процесс формирования у детей положительного отношения к труду, желания и умения трудиться, нравственно ценных качеств, уважения к труду взрослых. Основные задачи связаны с развитием интереса к труду взрослых в детском саду и в семье, воспитанием бережного отношения к предметам и игрушкам как результату труда взрослых, формированием представлений о конкретных видах хозяйственно-бытового труда, направленного на заботу о детях и трудовых навыков (мытье посуды, уборка комнаты и участка).

Особенности трудового воспитания детей дошкольного возраста заключаются в воспитывающем характере, близости к игровой деятельности, ситуативности, необязательном характере, в формировании не профессиональных навыков.

Кроме того, труд рассматривается не как самоцель, а как средство развития личности с выраженным стремлением к овладению такого качества, как трудолюбие[1, 2].

Цель трудового воспитания заключается в воспитании интереса и эмоционально-положительного отношения к труду.

Формы организации труда: совместный со взрослым труд, трудовые поручения, обязанности (дежурства), самостоятельный труд детей.

Виды труда: самообслуживание, хозяйственно-бытовой труд, труд в природе, ручной труд.

Способы организации труда: индивидуальный труд, коллективный труд, труд рядом, общий труд, совместный (пооперационный) труд.

Проблема ознакомления детей с трудом взрослых рассматривалась в во многих исследованиях (В. И. Глотова, С. М. Котлярова, Н. М. Крылова, Г. П. Лескова, В. И. Логинова, Л. А. Мишарина, Е. И. Радина, О. И. Соловьева, С. Ф. Сударчикова, З. А. Тидикиене), трудового обучения (Р. С. Буре, Е. Н. Герасимова, Г. Н. Година, Г. В. Груба, М. В. Крулехт, Л. Я. Мусатова, Л. А. Порембскаяи др.), руководства работой дежурных (З. Н. Борисова, Г. Н. Година, К. А. Климова), трудовых поручений коллективного труда (Р. С. Буре, Н. Г. Лоран, А. Д. Шатова), совместного труда взрослого с ребенком (Т. А. Маркова, Д. В. Сергеева). Трудовые поручения — как основное средство вовлечения ребенка в трудовую деятельность (В. Г. Нечаева, А. Д. Шатова). В ключе данного направления Л. В. Куцаковой разработана программа «Я люблю трудиться» и методическое обеспечение к ней [3].

Федеральная образовательная программа дошкольного образования определяет основные задачи трудового воспитания:

в младшем возрасте развивать интерес к труду взрослых в ДОО и семье, формировать представления о конкретных видах хозяйственно-бытового труда, направленного на заботу о детях и трудовые навыки (мытье посуды, уборка комнаты и участка);

в среднем возрасте формировать представления об отдельных профессиях взрослых на основе ознакомления с конкретными видами труда;

воспитывать уважение и благодарность взрослым за их труд, заботу о детях;вовлекать в простейшие процессы хозяйственно-бытового труда;

развивать самостоятельность и уверенность в самообслуживании, желании включаться в повседневные трудовые дела ДОО и семье. Педагог рассказывает о бытовой технике;

в старшем возрасте воспитывать бережное отношение к труду взрослых, к результатам их труда; знакомить детей с элементарными экономическими знаниями, формировать первоначальные представления о финансовой грамотности.

Педагог формирует представление детей о современной технике, в том числе цифровой, ее разнообразии, создает образовательные ситуации для знакомства детей с конкретными техническими приборами, показывает, как техника способствует ускорению получения результата труда и облегчению труда взрослых. В процессе ознакомления детей с экономическими знаниями, рассказывает о назначении рекламы для распространения информации о товаре, формирует представление о финансовой грамотности человека, обсуждает с детьми назначение денег и их участие в процессе приобретения товаров или услуг.

В возрасте 6–7 лет задачи связаны с развитием ценностного отношение к труду взрослых; формированием основ финансовой грамотности, осознанием материальных возможностей родителей, ограниченности материальных ресурсов[4, 5].

Организует встречи детей с представителями разных профессий, организует экскурсии с целью продемонстрировать реальные трудовые действия и взаимоотношения специалистов на работе, организует просмотры видеофильмов, мультфильмов, чтение художественной литературы для знакомства детей с многообразием профессий современного человека, а также этические беседы с детьми с целью обсуждения требований, предъявляемых к человеку определенной профессии, раскрывает личностные качества, помогающие человеку стать профессионалом и качественно выполнять профессиональные обязанности. С этой целью педагог создает игровые и проблемные ситуации для расширения представлений детей об обмене ценностями в процессе производства и потребления товаров и услуг, о денежных отношениях в сфере обмена товаров и услуг, развития умений бережливости, рационального поведения в процессе реализации обменных операций: деньги — товар (продажа — покупка), формирует представления о реальной стоимости и цене отдельных продуктов питания, игрушек, детских книг [4, 5].

В подготовительной группе необходимо ориентировать детей напосильную помощь взрослым в хозяйственно-бытовом труде, последовательно расширяя круг поручений (протирать пыль на полках с игрушками, с подоконников, на мебели в спальной комнате, наводить порядок в хозяйственном шкафу и пр.). В заключении мы отмечаем, что реализация задач по формированию основ финансовой грамотности у детей дошкольного возраста тесным образом связаны с задачами по трудовому воспитанию. Организация работы будет эффективна в процессе трудовой деятельности, которая предполагает целевое, содержательное и организационное сопровождение.

Литература:

1. *Галкина, Л. Н.* Повышение профессиональной компетентности педагогов по формированию финансовой грамотности у детей / Л. Н. Галкина, С. Б. Носачева, О. Т. Скрипникова — Текст : непосредственный // Актуальные проблемы дошкольного образования: мат-лы XXI Междунар. науч.-практ. конф. (Челябинск, 27 апреля 2023 г.). — Челябинск : ЗАО «Библиотека А. Миллера», 2023. — С.79–86.
2. *Галкина, Л. Н.* Экономика для детей : учеб.-метод. пособие / Л. Н. Галкина. — Челябинск : Южно-Уральский научный центр РАО, 2022. — 171 с. — ISBN 978-5-907538-79-5. — Текст : непосредственный.
3. *Куцакова, Л. В.* Трудовое воспитание в детском саду / Л. В. Куцакова. — Москва : МОЗАИКА–СИНТЕЗ, 2025. — 144 с. — ISBN 978-5-4315-4488-0 — Текст : непосредственный.
4. Федеральная образовательная программа дошкольного образования (ФОП ДО). — Москва : ООО «Издательский Дом ГНОМ», 2023. — 296 с. — ISBN 978-5-907714-08-3. — Текст : непосредственный.
5. Финансовая грамота: рабочая программа с методическими рекомендациями : пособие для педагогов ДОО / М. Кинеева, В. Кузина. — Москва : Просвещение-Союз, 2023. — 63 с. — ISBN 978-5-00185-256-8. — Текст : непосредственный.

Галянт И. Г.

Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет,
г. Челябинск, Россия
e-mail: Galyantig@cspu.ru

ФОРМИРОВАНИЕ ГРАЖДАНСТВЕННОСТИ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА СРЕДСТВАМИ НАРОДНОГО МУЗЫКАЛЬНОГО ТВОРЧЕСТВА

Аннотация. Статья посвящена исследованию вопросов формирования гражданственности у детей старшего дошкольного возраста. Представлен анализ научных позиций по данному вопросу. Рассматривается роль музыкального творчества в формировании компетенций патриотического воспитания у детей.

Ключевые слова:дошкольный возраст, гражданственность, народное музыкальное творчество.

Galyant I. G.

South Ural State Humanitarian and Pedagogical University,
Chelyabinsk, Russia
e-mail: Galyantig@cspu.ru

FORMATION OF CITIZENSHIP IN CHILDREN OF OLDER PRESCHOOL AGE THROUGH FOLK MUSIC CREATION

Annotation. The article is devoted to the study of the issues of formation of citizenship in children of older preschool age. The analysis of scientific positions on this issue is presented. The article examines the role of musical creativity in the formation of children's competencies in patriotic education.

Keywords: preschool age, citizenship, folk musical creativity.

Проблема формирования гражданственности в процессе патриотического воспитания детей дошкольного возраста становится все более востребованной в российском образовании в период нестабильного политического мирового пространства, ослабления патриотических чувств у детей и подростков. От того, как на этапе дошкольного детства у детей сформируется отношение к ценностям жизни и чувство патриотизма к своей Родине, будет зависеть безопасное и успешное будущее нашего государства.

Под гражданственностью понимают один из основных компонентов духовно-нравственного воспитания, направленный на формирование гражданской ответственности, что выражается в осознании себя гражданином, в любви к Родине, в готовности активно участвовать в жизни общества. К. А. Тоторкулова рассматривает гражданское воспитание как педагогический процесс по изучению социально-политических, правовых, экономических, нравственных, этических, демократических отношений. В формировании гражданского воспитания интеграция комплекса территории, географии, культуры, истории, природы, экономики, демографии, педагогики и других областей выступает фактором [1].

О. А. Хутиева подчеркивает, что идеология доброты — приносить миру пользу. С помощью устного народного фольклора: считалки, стихи, потешки, прибаутки дошкольники черпают народные нравы, обычаи и дух творчества. Народные игры способствуют воспитанию сознательной дисциплины, воли, настойчивости в преодолении трудностей, приучают детей быть честными и правдивыми [2]. И. В. Москвина обращает внимание, что в процессе ознакомления с лучшими образцами народного искусства дети получают представления о культуре, традициях, устойчивых эстетических идеалах и ценностях представителей разных национальностей в эмоциональной, образной форме [3].

О. Д. Смирнова полагает, что знакомство с национальными детскими песенками, музыкальными инструментами, произведениями фольклора и декоративно-прикладного искусства представителей разных культур будет способствовать воспитанию интереса и уважительного отношения детей поликультурной группы к культуре разных народов, стремления познавать и сохранять народное искусство России и зарубежья [4].

Результаты современных психолого-педагогических исследований свидетельствуют о том, что аутентичный фольклор, в том числе русские народные игры и хороводы способствуют развитию психических процессов детей, формированию навыков социального поведения.

Авторские коллективы таких парциальных образовательных программ, как «Детство» (В. И. Логинова, Т. И. Бабаева, Н. А. Ноткина), «Приобщение детей к истокам русской народной культуры» (О. Л. Князева, М. Д. Маханева), «Народное искусство в воспитании детей» (Т. С. Комарова, Т. А. Ротанова), «Воспитание начал патриотизма детей старшего дошкольного возраста» (Л. Е. Никонова) и многих других, в воспитании патриотизма сделали акцент на приобщение детей к культурному наследию народа, что является основополагающей идеей нашего исследования.

Л. Б. Захарова утверждает, что исполнение песен, хороводов, участие в народных подвижных играх, отгадывание загадок, театрализации, импровизации и музицирование на народных инструментах — все это воздействует на ребенка как благоприятная психологическая среда, позволяет обогатить взаимодействие взрослых и детей, а также активизирует личностные качества [5].

Актуальность исследований обусловило обращение к народному фольклору, сочетающему в себе слово, музыкальный ритм, напевность. Содержание патриотического воспитания раскрывается в приобщении старших дошкольников к праздникам, музыкальному фольклору, народным и хороводным играм, а также в прослушивании и исполнении песен, в разучивании закличек, в умении понимать загадки, частушки, пословицы и поговорки. Рекомендуем использовать в процессе патриотического воспитания русские народные и хороводные игры, а также игры народов Урала. Это «Смирилки», «Капуста», «Веселый хоровод», «Догонялки», «Пятнашки», «У дядюшки Трифона», «Ворон», «Гори, гори ясно», «Колобок», «Золотые Ворота», «Плетень», «А мы просо сеяли», «Кузнецы», «На горе-то калина» и многие другие.

Народные забавы и игры знакомят детей с трудовым процессом взрослых, а в процессе песенного и танцевального творчества дети учатся выполнять простейшие танцевально-хоровые действия с помощью подражания. Например, в игре «Редька», песне «Мы посеяли горох» сочетаются ловкие движения, драматическое действие, пение и сведения о том, что эти растения надо сеять, полоть, поливать, следить за всходами, а потом собирать урожай.

На занятиях очень полезно создавать игровые ситуации-композиции на основе сюжета любой народной песни, например «Мы на луг ходили», «Козынька», «У меня ль во садочке», «На долине-луговине», «Ай, Весна-красна, тепло летечко», «А я по лугу», «Ходит Ваня», «Сидит Яша». В таком случае игра превращает песни в музыкально-игровые и вокально-пластические композиции, в которых дети являются не просто слушателями, а выступают активными участниками и режиссерами.

Еще одно мощное средство в процессе патриотического воспитания старших дошкольников — это музицирование на народных музыкальных инструментах (ложки, трещетки, бубенцы и др.). Они знакомят детей с бытом, традициями и культурой предков, развивают эмоциональную привязанность к родной культуре, воспитывая

гордость за свое наследие, чувство ритма, координацию и интерес к народному творчеству через игру. Использование народных инструментов в детском саду помогает сделать историю живой и близкой, превращая патриотическое воспитание из теории в увлекательную практику.

При рассмотрении роли музыкального народного творчества в формировании гражданственности у детей следует выделить основные сформированные компетенции в данном процессе (таблица 1).

Табл. 1

Сформированные компетенции гражданственности у детей старшего дошкольного возраста

Направления воспитания	Ценности	Целевые ориентиры
Патриотическое	Родина, природа	Любящий свою малую родину и имеющий представление о своей стране, испытывающий чувство привязанности и гордости к родному дому, семье, друзьям
Духовно-нравственное	Жизнь, милосердие, добро	Различающий основные проявления добра и зла, принимающий и уважающий традиционные ценности семьи и общества, правдивый, способный к сочувствию и заботе, к нравственному поступку.

Таким образом, приобщение старших дошкольников к народному музыкальному творчеству способствует становлению самых лучших человеческих качеств, активизирует гражданские чувства. Благодаря фольклору воспеваются такие патриотические чувства, как любовь к Родине, родному дому, уважение к традициям и культуре своего народа, формируется уважительное отношение к труду, представление о добре, красоте, храбрости.

Литература:

1. *Тоторкулова, Т. А.* Содержание гражданского воспитания в современной системе образования / Т. А. Тоторкулова — Текст : непосредственный // Проблемы современного педагогического образования. — 2023. — №79–4. — С. 238–241.
2. *Хутиева, О. А.* Духовно-нравственное воспитание — фундаментальная основа для формирования навыков морально-этического поведения старших дошкольников и приобщения их общекультурным и духовным ценностям / О. А. Хутиева, О. В. Бережнова — Текст : непосредственный // Гуманизация образования. — 2023. — №4. — С. 169–183.
3. *Москвина, И. В.* Педагогический потенциал русских народных игр и хороводов в развитии культурной идентичности у детей дошкольного возраста / И. В. Москвина, Н. А. Каратаева — Текст : непосредственный // Мир науки. Педагогика и психология. — 2019. – Т. 7, №5. — С. 26.
4. *Смирнова, О. Д.* Поликультурное образование воспитанников в условиях дошкольной образовательной организации / О. Д. Смирнова — Текст : непосредственный // Калининградский вестник образования. – 2020. — №4 (8). — С. 49–54.
5. *Захарова, Л. М.* Этнокультурное воспитание детей: традиции и современность / Л. М. Захарова, В. Г. Шубович — Текст : непосредственный // Педагогический журнал Башкортостана. — 2023. — №3. — С. 128–137.

Герасимович Е. Н.

Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка,
г. Минск, Беларусь
e-mail: gerasimovich_en@bspu.by

ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ УЧРЕЖДЕНИЯ ОБРАЗОВАНИЯ И СЕМЬИ В ВОПРОСАХ ВОСПИТАНИЯ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Аннотация. В статье рассматривается проблема взаимодействия учреждения образования и семьив вопросах воспитания детей младшего школьного возраста. Автором обозначены сущность процесса взаимодействия, ведущие задачи, предложены формы и методы педагогического просвещения и сопровождения родителей в вопросах организации воспитания детей младшего школьного возраста.

Ключевые слова: взаимодействие учреждения образования и семьи, педагогическое просвещение родителей, педагогическое сопровождение родителей.

Gerasimovich E. N.
Belarusian State Pedagogical University named after Maxim Tank,
Minsk, Belarus
e-mail: gerasimovich_en@bspu.by

INTERACTION BETWEEN EDUCATIONAL INSTITUTIONS AND FAMILIES IN THE EDUCATION OF PRIMARY SCHOOL CHILDREN

Annotation. The article discusses the problem of interaction between educational institutions and families in the process of raising children of primary school age. The author outlines the essence of the interaction process, the main objectives, and suggests forms and methods of pedagogical education and support for parents in organizing the upbringing of children of primary school age.

Keywords: interaction between educational institutions and families, pedagogical education of parents, and pedagogical support for parents.

В современном обществе актуальной задачей образования является формирование разносторонне развитой, нравственно зрелой, творческой личности, ориентированной на постоянное саморазвитие. Решение данной задачи представляется возможным посредством взаимодействия учреждения образования и семьи.

С точки зрения Г. М. Коджаспировой педагогическое взаимодействие представлено как «организация совместной деятельности в условии открытости обеих сторон без ущемления чьей-либо свободы» [1, с. 32], из чего следует, что в педагогическом взаимодействии субъекты выступают в роли равноправных партнеров по совместной деятельности.

В свою очередь М. С. Байматова подчеркивает, что «специфическая особенность взаимодействия заключается в содействии саморазвитию личности, где педагогическое взаимодействие всегда детерминировано целью — передачей знаний и общественного опыта» [2, с. 15] и для того, чтобы вступить во взаимодействие, по мнению Е. В. Коротаевой, необходимо «как минимум иметь цель и осознавать взаимообусловленность совместной деятельности, планировать достижение предполагаемого результата» [3, с. 9], вследствие чего педагогическое взаимодействие рассматривается как целенаправленный перенос информации и опыта от одного субъекта к другому. На одну из особенностей процесса взаимодействия указывает в своих работах Т. Г. Галактионова, утверждая, что «в педагогическом взаимодействии особое место принадлежит общению и совместной деятельности, которые реализуются в условиях социума и обусловлены педагогическими целями» [4, с. 4].

Таким образом, педагогическое взаимодействие современными учеными рассматривается на двух уровнях: теоретическом — как базовая категория педагогики, практическом — как образовательный процесс.

Рассматривая феномен взаимодействия учреждения образования и семьи с позиции методологии, то в обобщенном виде можно констатировать следующее: «взаимодействие учреждения образования и семьи в научной литературе представлено в рамках деятельностного подхода как вид совместной деятельности субъектов по решению поставленных задач; с позиции средового подхода — как идея создания образовательной среды для субъектов взаимодействия; на основе системного подхода как система специально организуемых, целенаправленных воздействий субъектов друг на друга; в контексте компетентностного подхода как целенаправленный перенос знаний и опыта от одного субъекта к другому, предполагающий овладение субъектом ключевыми компетенциями, необходимыми для решения поставленных задач» [5, с. 9].

Основываясь на проведенном анализе, мы рассматриваем взаимодействие учреждения образования и семьикак динамический процесс совместных действий педагогических работников и родителей, обеспечивающий включение родителей в специально организованное педагогическое просвещение, в деятельность учреждения образования по воспитанию детей младшего школьного возраста; сопровождение родителей в осуществлении семейного воспитания; совершенствование воспитательного потенциала семьи. Для решения поставленных задач требуется высокий уровень подготовленности педагогов к взаимодействию с родителями, наличие у них ключевых и профессиональных компетенций, гарантирующих результативность данной деятельности.

Одной из ведущих задач взаимодействия учреждения образования и семьи является осуществление педагогического просвещения и сопровождения родителей в вопросах организации воспитания детей младшего школьного возраста. В этой связи следует проанализировать данные понятия.

Педагогическое просвещение родителей на современном этапе рассматривается как «процесс информирования их об особенностях развития личности ребенка и способах взаимодействия с ним, построенного в контексте жизнедеятельности субъектов взаимодействия в соответствии с ценностями культуры» [6, с. 195]. Характерными особенностями педагогического просвещения родителей являются: «обусловленность зависимостью от возрастных и индивидуальных особенностей детей и взрослых; развитие личности самих родителей в процессе освоения педагогических знаний; наличие обратной связи; обмен педагогическим опытом» [6, с. 196].

Педагогическое сопровождение родителей определяется Г. В. Пичугиной как «стратегия деятельности педагога и педагогического сообщества, направленная на обеспечение эффективного взаимодействия субъектов, создание условий и оказание профилактической помощи в различных ситуациях жизненного выбора, повышения социальной активности, содействие личному росту субъектов взаимодействия» [7, с. 4]. В свою очередь Т. В. Со-

лодовникова отмечает, что педагогическое сопровождение можно рассматривать как «метод, который позволяет создать условия для принятия субъектом оптимальных решений в различных ситуациях жизненного выбора» [8, с. 39]. Но, несмотря на наличие разных подходов к пониманию данной категории, их объединяют ориентация на активную деятельность, умение педагогов выявлять индивидуальные ценности субъекта взаимодействия, формировать социально-личностные компетенции, использовать инновационные педагогические технологии.

Для осуществления педагогического просвещения и сопровождения родителей в вопросах организации воспитания детей младшего школьного возраста могут использоваться следующие формы взаимодействия: лекция-визуализация, дистанционная лекция, круглый стол, родительская конференция, родительское собрание, консультации в реальном и удаленном режиме и т. д. Дидактическими методами могут выступать игры-тренинги, дискуссии, работа с информационными источниками. Например, игры-тренинги предполагают работу родителей по решению поставленных педагогом задач. Оптимальная форма работы — групповая. В ходе игры-тренинга участники имеют возможность отрабатывать следующие умения: видеть проблему, задавать вопросы, изучать информацию, определять последовательность и способы действия, делать выводы.

Метод дискуссии направлен на организацию целенаправленного и упорядоченного обмена мнениями и идеями, обсуждение вопросов и проблем в ходе диалога или группового взаимодействия. Данный метод позволяет озвучить и услышать различные точки зрения по обсуждаемому вопросу. Темы дискуссий могут быть следующие: «Роль родителей в воспитании детей», «Поощрение и наказание — методы эмоционального воздействия на личность ребенка», «Нужно ли наказывать ребенка», и т. д. Метод дискуссии предполагает подготовку родителями сообщения по предложенной теме, заслушивание сообщений с обязательным обсуждением. Это позволяет расширить опыт родителей по трансляции имеющихся педагогических знаний.

При организации просвещения и сопровождения родителей в вопросах организации воспитания детей младшего школьного возраста важно выработать умение применять полученные знания на практике, в связи с чем практические занятия с родителями можно осуществлять в форме семинара-практикума, используя следующие методы:метод решения проблемных ситуаций, аналитических и творческих заданий, проектный метод и другие.

При использовании метода решения проблемных ситуаций родителям можно предложить материал, который необходимо оценить с позиции правильности поведения родителей в описанной ситуации и предложением своего пути решения проблемы. Примером аналитических заданий могут служить тестовые вопросы, например: выберите из предложенных методов воспитания те, которые характеризуют представленные народные пословицы; примером творческих заданий могут быть следующие: напишите эссе на тему «Я — и моя семья», «Кнут и пряник»; составьте синквейн на тему «Методы семейного воспитания» и т. д.

При организации проектной деятельности можно предложить темы проектов этнической направленности, например: «Народный календарь», «Моя родословная» и т. д. При осуществлении работы над проектом, родителям отводится роль участника и организатора деятельности ребенка, компаньона в решении поставленных задач, профессионала в определенной сфере, надежного друга и помощника в сборе информации, проведении исследования и представлении результатов. Следовательно, проектная деятельность как вид совместной деятельности педагогических работников, родителей и обучающихся содействует обогащению знаниями участников проекта, способствует конструктивному взаимодействию родителей с детьми младшего школьного возраста по решению поставленных задач.

Таким образом, взаимодействие учреждения образования и семьи в вопросах воспитания детей младшего школьного возраста на современном этапе направленно на формирование разносторонне развитой личности ребенка и призвано решать ряд конкретных задач, одной из которых является осуществление педагогического просвещения и сопровождения родителей в вопросах организации воспитания детей младшего школьного возраста. Эффективность реализации данной задачи зависит от компетентности педагога, его умении организовать работу с родителями посредством конструктивных форм и методов взаимодействия.

Литература:

1. *Коджаспирова, Г. М.* Педагогика : учебник для академического бакалавриата / Г. М. Коджаспирова. — 4-е изд., перераб. и доп. — Москва : Изд-во Юрайт, 2015. — 719 с. — Серия : Бакалавр. Академический курс. — ISBN 978-5-9916-3603-2. — Текст : непосредственный.

2. *Байматова, М. С.* Диалогическое взаимодействие как характеристика педагогического процесса / М. С. Байматова. — Текст : непосредственный // Педагогические проблемы становления субъектности школьника, студента, педагога в системе непрерывного образования : сб. науч. и метод. тр. / под ред.: Н. К. Сергеева, Н. М. Борытко. — Волгоград, 2001. — С. 14–18.

3. *Коротаева, Е. В.* Основы педагогики взаимодействий: теория и практика : монография / Е. В. Коротаева. — Екатеринбург : Изд-во УрГПУ, 2013. – 203 с. — Текст : непосредственный.

4. *Галактионова, Т. М.* Теоретическое обоснование социально-педагогического взаимодействия как сущностной черты приобщения к чтению в условиях открытого образования / Т. М. Галактионова. — Текст : непосредственный // Известия Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена. — 2008 — № 59. — С.14–20.

5. *Герасимович, Е. Н.* Педагоги вместе с родителями : пособие / Е. Н. Герасимович. — Минск : Белорус. гос. пед. ун-т, 2024. — 116 с. — Текст : непосредственный.

6. *Овчарова, Р. В.* Родительство как психологический феномен : учеб. пособие / Р. В. Овчарова. — Москва : Изд-во МПСИ, 2006. — 496 с. — ISBN 5-89502-771-7. — Текст : непосредственный.

7. *Пичугина, Г. В.* Педагогическое сопровождение и педагогическая поддержка обучающихся в технологическом образовании / Г. В. Пичугина. — Текст : непосредственный // Школа и производство. — 2009. — № 8. — С. 3–6.

8. *Солодовникова, Т. В.* Генезис понятия «педагогическое сопровождение» / Т. В. Солодовникова. — Текст : непосредственный // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. — 2014. — № 4 (89). — С. 38–43.

Гердт О. И.
Детский сад № 308 г. Челябинска,
г. Челябинск, Россия
e-mail: mdou308kalin@mail.ru

СОВРЕМЕННЫЕ ПОДХОДЫ К ОРГАНИЗАЦИИ НРАВСТВЕННО-ПАТРИОТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Аннотация. В статье обоснована актуальность нравственно-партриотического воспитания детей дошкольного возраста, рассмотрены современные подходы к выбору форм, средств и методов работы. Приведены примеры эффективных форм нравственно-патриотического воспитания из опыта практической деятельности.

Ключевые слова: нравственно-патриотическое воспитание, принципы и формы нравственно-патриотического воспитания детей дошкольного возраста.

Gerdt O. I.
Kindergarten No 308 of Chelyabinsk,
Chelyabinsk, Russia
e-mail: mdou308kalin@mail.ru

MODERN APPROACHES TO THE ORGANIZATION OF MORAL AND PATRIOTIC EDUCATION OF PRESCHOOL CHILDREN

Annotation. The article substantiates the relevance of moral and patriotic education of preschool children, and discusses modern approaches to the selection of forms, means, and methods of work. The article provides examples of effective forms of moral and patriotic education from practical experience.

Keywords: moral and patriotic education, principles and forms of moral and patriotic education of preschool children.

Актуальность проблемы патриотического воспитания подрастающего поколения сегодня одна из наиболее важных: дети, начиная с дошкольного возраста, страдают дефицитом знаний о родном городе, стране, особенностях русских традиций, равнодушно относятся к близким людям.

Нельзя быть патриотом, не чувствуя личной связи с Родиной, не зная, как любили и берегли ее наши предки, наши отцы и деды. Известно, что основы воспитания закладываются в дошкольном возрасте, издетства ребенок выносит то, что потом сохраняется на всю жизнь.

Важность формирования«духовной основы»ребенка подчеркивается Федеральным государственным образовательным стандартом, в котором отмечается острая необходимость активизации процесса воспитания патриотизма.

Патриотическое воспитание детей является одной из основных задач современной дошкольной образовательной организации (ДОО). Работа по патриотическому воспитанию детей дошкольного возраста осуществляется в соответствии с возрастными и индивидуальными особенностями воспитанников на основе следующих принципов:

1) принцип расширения связей ребенка с окружающим миром;

2) принцип приоритетности регионального культурного наследия;

3) принцип опоры на эмоционально-чувственную сферу ребенка;

4) принцип «Позитивного центризма» (усвоение ребенком знаний, наиболее актуальных для его возраста);

5) принцип непрерывности, преемственности и интегративности педагогического процесса;

6) принцип дифференцированного подхода к каждому ребенку с учетом его психологических особенностей, возможностей и интересов;

7) принцип рационального сочетания разных видов детской деятельности, адекватный возрасту баланс интеллектуальных, эмоциональных и двигательных нагрузок;

8) принцип деятельностного подхода, предусматривающий освоение образовательной среды без психических и физических перегрузок детей, при котором каждый ребенок может самореализоваться, почувствовать радость творчества.

9) принцип развивающего характера обучения, основанный на детской активности.

Реализация названных принципов предусматривает использование широкого спектра методов и приемов работы: рассказы воспитателя, беседы о родном городе, стране, ее истории, наблюдения за трудом людей в детском

саду и в городе, показ иллюстраций, фильмов, слайдов, прослушивание аудиозаписей, использование фольклорных произведений, ознакомление с русским народным декоративно-прикладным искусством, участие в общественных и народных календарных праздниках и др.

В современных исследованиях проблемы нравственно-патриотического воспитания актуализируются следующие группы средств:

1) художественные средства (художественная литература, изобразительное искусство, музыка, кино, диафильмы), способствующие эмоциональной окраске познаваемых явлений;

2) природа родного края, способствующая формированию гуманных чувств, желания заботиться о тех, кто слабее, кто нуждается в помощи;

3) собственная деятельность детей (игра, труд, учение, художественная деятельность), выполняющая функцию средства воспитания практики нравственно-патриотического поведения и др.

Выбор средств воспитания зависит от ведущей задачи, от возраста воспитанников, от уровня их общего и интеллектуального развития, от этапа развития нравственно-патриотических качеств.

Патриотическое воспитание должно осуществляться в тесном взаимодействии с родителями воспитанников с использованием активных форм: анкетирование, консультации, родительские собрания, беседы за круглым столом, участие в конкурсах поделок, участие в тематических праздниках и др.

Наибольшей популярностью в нашей группе пользуются такие формы совместной с родителями деятельности, как семейные экскурсии в музеи, организация выставок, экспозиционных стендов, посвященных семейным реликвиям (ордена, медали, дипломы, грамоты за боевые и трудовые заслуги и др.).

В настоящее время эта работа очень актуальна, требует большого такта и терпения, так как в молодых семьях вопросы воспитания патриотизма, гражданственности не у всех считаются важными. В данном вопросе родители должны стать непременными участниками, помочь в сборе и пропаганде материалов по родному краю, воссоздании местных национально-культурных и трудовых традиций.

К наиболее эффективным формам работы по нравственно-патриотическому воспитанию детей в нашей группе можно отнести: реализацию проектов «Родословная семьи», «Архитектура нашего города», «Моя семья и семейные традиции», «Герои Отечества». Доброй традицией стало рассматривание семейных альбомов, дидактические игры «Собери герб, флаг России», «Найди отличия», «Четвертый лишний», подвижные игры «Полоса препятствий», «Самолеты», «Помоги раненому», сюжетно-ролевые игры «Мы пограничники», «Разведчики», «Медсестры помогают раненым» и др.

Нравственно-патриотическое воспитание в детском саду представляет собой сочетание глубинных социальных технологий обучения и оздоровления ребенка на уровне воли, выносливости, смелости, познания традиций, погружения в патриотическую хронологию, гармонии в семье и поэтическое мировосприятие, изучение трудовых и боевых подвигов. Важно привить детям чувство любви и привязанности к природным и культурным ценностям родного края, так как именно на этой основе воспитывается патриотизм.

Таким образом, воспитать патриота своей Родины — ответственная и сложная задача, решение которой в дошкольном детстве только начинается. Планомерная, систематическая работа, использование разнообразных средств воспитания, общие усилия детского сада и семьи, ответственность взрослых за свои слова и поступки могут дать положительные результаты и стать основой для дальнейшей работы по патриотическому воспитанию.

Литература:

1. *Баранникова, О. Н.* Уроки гражданственности и патриотизма в детском саду: Практическое пособие. — М.: АРКТИ, 2007. — 140 с. — ISBN 5-89415-563-0 — Текст : непосредственный.

2. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования. Приказы и письма министерства образования и науки Российской Федерации / ред.-сост. Т. Цветкова. — Москва : Изд-во Сфера, 2020. — 80 с. — ISBN 978-5-9949-2513-3. — Текст : непосредственный.

Гильфанова Э. А.

Башкирский государственный педагогический университет им. М. Акмуллы
г. Уфа, Россия
e-mail: gilfanovaelvina180@gmail.com

РАЗРАБОТКА И РЕАЛИЗАЦИЯ ПРОЕКТА ПО ФОРМИРОВАНИЮ СЕНСОРНЫХ ЭТАЛОНОВ ФОРМЫ И ЦВЕТА У ДЕТЕЙ СРЕДНЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Аннотация. В статье представлен опыт разработки и реализации проекта по формированию у детей среднего дошкольного возраста сенсорных эталонов формы (треугольник) и цвета (коричневый). Описаны результаты констатирующего исследования детей, родителей и педагогов. Представлен комплект из восьми авторских

дидактических игр, включенных в проект, и доказана их эффективность в ходе контрольного этапа. Материалы могут быть использованы воспитателями ДОО и родителями для системной работы по сенсорному развитию дошкольников.

Ключевые слова: сенсорные эталоны, средний дошкольный возраст, авторские дидактические игры, проект.

Gilfanova E. A.
Bashkir State Pedagogical University named after M. Akmulla
Ufa, Russia
e-mail: Gilfanovaelvina180@gmail.com

DEVELOPMENT AND IMPLEMENTATION OF A PROJECT ON THE FORMATION OF SENSORY STANDARDS OF SHAPE AND COLOR IN CHILDREN OF MIDDLE PRESCHOOL AGE

Annotation. The article presents the experience of developing and implementing a project on the formation of sensory standards of shape (triangle) and color (brown) in children of middle preschool age. The results of a survey of children, parents, and teachers are described. A set of eight author's didactic games included in the project is presented, and their effectiveness is proven during the control stage. The materials can be used by preschool teachers and parents for systematic work on the sensory development of preschoolers.

Keywords: sensory standards, middle preschool age, author's didactic games, project.

Современная система дошкольного образования в соответствии с требованиями ФГОС ДО и ФОП ДО уделяет особое внимание познавательному развитию детей, неотъемлемой частью которого является сенсорное развитие. Сенсорные эталоны — общепринятые образцы внешних свойств предметов (цвета, формы, величины) — служат основой для интеллектуального, эмоционального и социального становления дошкольника. Как отмечают Л. А. Венгер, Э. Г. Пилюгина, усвоение сенсорных эталонов — это длительный процесс, требующий не простого запоминания названий, а формирования четких представлений о разновидностях свойств и умения применять эти знания при анализе предметов в различных ситуациях [2]. Средний дошкольный возраст (4–5 лет) является сензитивным периодом для развития восприятия, когда ребенок становится способным выделять в объекте отдельные части и устанавливать связи между ними, что напрямую зависит от сформированности сенсорных эталонов.

Теоретико-методологическую основу исследования составляют труды отечественных и зарубежных педагогов и психологов: Ф. Фребеля, заложившего основы сенсорного воспитания через дидактические материалы; М. Монтессори, разработавшей сенсорно-дидактический метод с учетом сензитивных периодов развития; Е. И. Тихеевой, адаптировавшей эти идеи к отечественной практике и сделавшей акцент на социальном взаимодействии; А. В. Запорожца, введшего понятие «сенсорные эталоны» и обосновавшего роль перцептивных действий в их усвоении [3]; Д. Б. Эльконина, связавшего процесс усвоения эталонов с сюжетно-ролевой игрой как ведущей деятельностью дошкольников.

Несмотря на наличие теоретических разработок, анализ практики работы ДОО показал, что формированию сенсорных эталонов у детей среднего дошкольного возраста уделяется недостаточно внимания, особенно в части таких сложных для усвоения эталонов, как коричневый цвет и геометрическая фигура «треугольник». Слабо представлены методические рекомендации для воспитателей и родителей, а также комплексы авторских игр, направленных на решение данной проблемы. В связи с этим нами было проведено педагогическое исследование на базе МАДОУ Детский сад №30 комбинированного вида ГО г. Нефтекамск РБ, в котором приняли участие 20 детей 4–5 лет, 2 воспитателя и 20 родителей.

Целью констатирующего этапа было выявление исходного уровня сформированности сенсорных эталонов формы и цвета у детей, а также оценка профессиональной компетентности педагогов и уровня родительского просвещения. Для диагностики детей использовались адаптированные методики Е. А. Стребелевой «Коробка форм» и «Цветные кубики» [5]. Результаты показали, что большинство детей (60 %) имеют высокий уровень сформированности сенсорных эталонов, 35 % — средний, 5 % — низкий. Тестирование воспитателей (11 человек) показало, что лишь 55 % правильно понимают цель сенсорного развития согласно ФГОС ДО, а ключевой принцип организации РППС (полифункциональность и трансформируемость) выбрали также только 55 %. Анкетирование родителей (20 человек) выявило разрыв между признанием важности сенсорного развития (55 % верно понимают цель) и реальной практической вовлеченностью: лишь 20 % регулярно организуют сенсорные игры дома. Полученные данные подтвердили необходимость разработки и реализации проекта.

На основе результатов констатирующего этапа нами был разработан и реализован проект, включающий следующие компоненты:

1. Комплект авторских дидактических игр (8 игр), направленных на формирование представлений о коричневом цвете («Коричневый сундук», «Светофор», «Цветные ценники», «Ошибка художника») и о треугольнике

(«Волшебные пальчики», «Почтальон», «Сложи картину», «Прятки»). Игры были внедрены в образовательный процесс (занятия по познавательному развитию, режимные моменты) и размещены в сенсорном уголке для свободной деятельности детей.

2. Проведен педагогический совет на тему «Современные подходы к формированию сенсорных эталонов», в рамках которого были рассмотрены требования ФГОС ДО, поэтапная методика ознакомления с коричневым цветом и треугольником, способы организации РППС и методы педагогической диагностики. Также проведены индивидуальные беседы с воспитателями средней группы.

3. На родительском собрании проведено выступление с темой «О формировании сенсорных эталонов у детей», где в доступной форме объяснили важность сенсорного развития, познакомили с авторскими играми и дали рекомендации по их использованию дома. Каждый родитель получил методические рекомендации в печатном виде, включающие советы по организации домашнего сенсорного уголка, диагностические задания и описание игр.

По завершении проекта была проведена повторная диагностика с использованием тех же методик. Результаты показали значительную положительную динамику: количество детей с высоким уровнем сформированности сенсорных эталонов увеличилось с 60 % до 75 %, средний уровень снизился с 35 % до 25 %, низкий уровень полностью исчез. Повторное тестирование воспитателей показало, что 82 % правильно определяют цель сенсорного развития, 91 % верно выделяют ключевые принципы организации РППС. Анкетирование родителей выявило: 70 % верно понимают цель сенсорного развития, 40 % регулярно организуют сенсорные игры дома.

Таким образом, разработанный и реализованный проект, включающий авторские дидактические игры, повышение компетентности педагогов и просвещение родителей, доказал свою высокую эффективность. Процесс формирования сенсорных эталонов у детей среднего дошкольного возраста проходит успешно при создании указанных педагогических условий. Полученные результаты позволяют рекомендовать разработанные материалы для использования в практике дошкольных образовательных организаций и семейного воспитания.

Литература:

1. *Боброва, Н. А.* Монтессори у вас дома. Сенсорное развитие / Н. А. Боброва. — Санкт-Петербург : Питер, 2016. — 192 с. — Текст : непосредственный.

2. *Венгер, Л. А.* Воспитание сенсорной культуры ребенка от рождения до 6 лет: Кн. для воспитателя дет. сада / Л. А. Венгер, Э. Г. Пилюгина, Н. Б. Венгер; Под ред. Л. А. Венгера. — Москва : Просвещение, 1988. — 144 с. — Текст : непосредственный.

3. *Запорожец А. В.* Избранные психологические труды. В 2 томах. Т. 1. Психическое развитие ребенка / Под ред. В. В. Давыдова, В. П. Зинченко. — Москва : Педагогика, 1986. — 320 с. — (Труды действительных членов и членов-корреспондентов Академии педагогических наук СССР). — Текст : непосредственный.

4. *Кудрявцева, Е. А.* Сенсорное развитие детей 4–5 лет. Цвет. Форма. Размер. Дидактические игры и упражнения для организации совместной деятельности воспитателя и детей среднего дошкольного возраста / Е. А. Кудрявцева. — Москва : Учитель, 2018. — 183 с. — Текст : непосредственный.

5. *Стребелева, Е. А.* Психолого-педагогическая диагностика развития детей раннего и дошкольного возраста: методическое пособие / Е. А. Стребелева. — Москва : Просвещение, 2005. — 164 с. — Текст : непосредственный.

Гольцева Ю. В.

Челябинский институт развития образования,
г. Челябинск, Россия
e-mail:ulgo@rambler.ru

РАБОТА С ЗАПРОСАМИ РОДИТЕЛЕЙ В ПСИХОЛОГИЧЕСКОМ КОНСУЛЬТИРОВАНИИ ПО ВОПРОСАМ ОБУЧЕНИЯ, ВОСПИТАНИЯ И РАЗВИТИЯ ДЕТЕЙ

Аннотация. Статья посвящена описанию опыта работы практического психолога в области психологического консультирования родителей по вопросам обучения, воспитания и развития детей. Акцент делается на грамотной работе с запросами обратившихся за психологической помощью родителей, приводятся примеры и даются рекомендации.

Ключевые слова: психологическое консультирование, запрос в психологическом консультировании, трансформация запроса.

GoltsevaYu. V.
Chelyabinsk Institute for Educational Development,
Chelyabinsk, Russia
e-mail: ulgo@rambler.ru

WORKING WITH PARENTS' REQUESTS IN PSYCHOLOGICAL CONSULTING ON ISSUES OF CHILDREN'S EDUCATION, UPBRINGING AND DEVELOPMENT

Annotation. This article describes a practicing psychologist's experience in providing psychological counseling to parents on issues of child education, upbringing, and development. The article focuses on effectively addressing the needs of parents seeking psychological help, providing examples and recommendations.

Keywords: psychological counseling, request in psychological counseling, transformation of request.

Актуальность консультирования родителей по вопросам обучения, воспитания и развития детей обусловлена необходимостью повышения родительской психолого-педагогической грамотности, а также преодоления различного рода трудностей в развитии, социализации детей, укрепления детско-родительских отношений.

Психологическая помощь востребована родителями на всех этапах взросления детей: от младенчества до юношеского возраста. Спрос на психологическую помощь по вопросам обучения, воспитания и развития детей в Российской Федерации крайне высок и продолжает расти (более чем на 63 % в 2024 году).

Кроме того, в современном изменившемся обществе потребления, с феноменом детоцентризма и необходимостью обеспечить своим детям одновременно и свободу, и безопасность у родителей появляется большое количество страхов и тревоги по поводу выполнения этих своих обязанностей и за будущее своих детей [1].

Запрос — это сформулированная клиентом жалоба, проблема или цель, с которой он обращается к специалисту. Он отражает потребность в изменениях и является основой для построения дальнейшей работы с ним.

Очень часто первоначально данный запрос является простой констатацией факта жизниклиента/родителя: «Мне плохо», «Он не слушает меня», «Мы в ссоре». И также первоначальный запрос от родителя всегда формулируется относительно ребенка: «Он плохо себя ведет», «Он плохо учится» и т. п. К таким неконструктивным запросам относят манипулятивные запросы, управление поведением и эмоциями другого, управление отношениями другого.

Встречаясь с подобными запросами, мы должны сообщить, что не можем решать проблемы третьих лиц заочно, тем более, если они этого сами не хотят. Мы можем только помочь родителю решить его проблемы, возникающие в связи с отношениями с этими третьими лицами [2].

Психолог помогает перевести такой декларируемый запрос из жалобы на другого в запрос о себе: «Мне стыдно, когда ребенок меня не слушается», «Я раздражен из-за плохой успеваемости ребенка», «Я тревожусь за будущее своего ребенка».

Трансформировать такие запросы психолог может в следующих направлениях:

- снятие симптома: клиент хочет избавиться от конкретной проблемы (страхи, тревога);
- самопознание: стремление родителя лучше понять себя, свои особенности и потребности (а что я хочу);
- саморазвитие: запрос на развитие определенных навыков, например, уверенности в себе или навыков коммуникации;
- трансформация: желание изменить глубинные убеждения, мышление и качество жизни;
- помощь в принятии решения: клиент находится в состоянии неопределенности.

Таким образом, хороший рабочий запрос клиента конкретный, реалистичный, актуальный, с понятной зоной ответственности. Примеры таких запросов: «Я хочу перестать кричать на ребенка» (поведенческий); «Я не могу выбрать, уезжать в командировку или остаться» (ситуативный); «Хочу разобраться, почему я выбираю такой способ поведения» (личностный) [3].

По данным ТАСС, в 2023 году каждый третий клиент приходил с семейной проблемой: кризис, развод, конфликты в супружеских и детско-родительских отношениях. Подтверждаются эти данные исследованиями Института общественного мнения «Анкетолог». Топ-10 запросов к психологу с 2023 года по настоящее время выглядят так:

- депрессия — 31 %;
- самооценка и уверенность в себе — 26 %;
- тревога и панические атаки — 22 %;
- отношения с партнером — 18 %;
- отношения с детьми — 17 %;
- карьера и самореализация — 16 %;
- страхи и фобии — 16 %;
- отношения с родителями и сепарация — 14 %;
- агрессия, гнев и другие сильные эмоции — 14 %;
- психические расстройства — 13 %.

Таким образом, семейные и детские психологи востребованы и сейчас, и будут востребованы дальше, так как их практическая психологическая помощь родителям и семье в целом очевидна [4].

Литература:

1. *Авдеева, А.* Родительство 2.0: Почему современные родители должны разбираться во всем? / А. Авдеева, А. Кулешова, О. Исупова, Ж. Чернова, Л. Шпаковская. — Москва : Изд-во Альпина. Дети, 2021. — 164 с. — ISBN 978-5-9614-3698-3. — Текст : непосредственный.

2. *Лосева В. К.* Рассмотрим проблему...: Диагностика переживаний детей и взрослых по их речи и рисункам / В. К. Лосева, А. И. Луньков. — Москва : А. П. О., 1995– 48 с. — ISBN 5-85449-071-4. — Текст : непосредственный.

3. *Ягнюк, К. В.* Концепция запроса на психологическую помощь в отечественном психологическом консультировании / К. В. Ягнюк. — Текст : непосредственный // Терапевтическая встреча и ключевые навыки в психотерапии : Избранные работы. — Москва : ООО «Когито-Центр», 2021. — С. 116–165.

4. *Гольцева, Ю. В.* Формирование профессиональных умений психологического консультирования у будущих педагогов-психологов / Ю. В. Гольцева. — Челябинск : Южно-Уральский научный центр РАО, 2024. — 215 с. — ISBN 978-5-907821-08-8. — Текст : непосредственный.

Гончар Е. И., Олиферчик Е. И.
Детский сад № 45 г. Гродно,
г. Гродно, Беларусь
e-mail: ys45@mail.grodno.by

РАЗВИТИЕ СВЯЗНОЙ РЕЧИ ДЕТЕЙ 5–7 ЛЕТ ПОСРЕДСТВОМ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ПРОБЛЕМНОГО ОБУЧЕНИЯ

Аннотация. В статье акцентируется внимание на использование технологий проблемного обучения в процессе развития связной с детьми дошкольного возраста.

Ключевые слова: развитие связной речи; технологии; проблемное обучение.

Hanchar A. I., Aliferchyk K. I.
Kindergarten No 45 of Grodno,
Grodno, Belarus
e-mail: ys45@mail.grodno.by

DEVELOPMENT OF COHERENT SPEECH IN CHILDREN AGED 5–7 YEARS THROUGH THE USE OF PROBLEM-BASED LEARNING

Annotation. The article focuses on the use of problem-based learning technologies in the process of developing communication skills with preschool children.

Keywords: development of coherent speech; technology; problem-based learning.

Современный ребенок потребляет информацию короткими, яркими, динамичными порциями (мультфильмы, короткие видео). Возникает проблема в развитии связной речи детей дошкольного возраста. Воспитаннику необходимо удерживать нить повествования от начала до конца. Дети же привыкают «перескакивать» с одного образа на другой, не выстраивая логических мостиков («потому что», «вследствие этого», «после того как»).

Речь детей дошкольного возраста развивается только тогда, когда она необходима для выживания или получения желаемого. А в жизни родители часто предугадывают желания ребенка по взгляду или жесту, в интерфейсах игр и приложений все интуитивно понятно без слов. У ребенка не возникает потребности объяснять, доказывать или описывать — его и так понимают. Связная речь просто «простаивает» за ненадобностью. Сейчас игры чаще структурированы взрослыми (кружки, секции) или жестко заданы игрушкой (говорящие куклы, роботы с кнопками). Ребенку меньше нужно договариваться, строить сложные диалоги и объяснять воображаемую ситуацию сверстнику в общении. У детей 5–7 лет часто наблюдается «полевое поведение» в речи — они цепляются за мелкую деталь (например, во что одет герой) и забывают о сюжете всей картины. Им трудно выстроить иерархию событий. Ребенок чаще слышит много обрывочных фраз, но редко — законченные, логически выверенные повествования [1].

В возрасте 5–7 лет ребенок переходит от ситуативной речи (понятной только в конкретном контексте) к речи контекстной, связной. Но этот переход не случаен: он происходит только тогда, когда старых речевых средств (жестов, отдельных слов, простых фраз) становится недостаточно для решения возникшей задачи. Традиционное обучение часто строится на подражании: «послушай — повтори». Проблемное обучение меняет вектор: «возникла преграда — подумай — объясни решение», использование таких технологий как бы «эксплуатируют» этот естественный

дефицит, создавая условия, где молчание или односложный ответ означают неудачу в игре или деятельности. Оно переносит акцент с механического воспроизведения на активную мыслительную деятельность. Вместо того чтобы предлагать готовый образец, педагог искусственно создает интеллектуальное затруднение — «преграду» [2].

Для старшего дошкольника такая ситуация становится мощным естественным стимулом. Когда перед ребенком возникает реальная или игровая проблема (не хватает детали для постройки, герой сказки попал в тупик, нарушена логика событий), речь перестает быть «учебной повинностью». Она трансформируется в единственно возможный инструмент для достижения цели: чтобы решить проблему, нужно ее осознать, проанализировать и — самое главное — облечь решение в доказательную, связную форму [3].

В традиционной модели педагог спрашивает: «Расскажи, что ты видишь на картинке?». У ребенка нет внутренней цели это делать — педагог и так все видит. Это и есть «учебная повинность».

В проблемном обучении ситуация меняется: «Смотри, на карте города исчезли все мосты. Как нам перебраться на другой берег, если у нас есть только доски, но нет гвоздей?». Здесь рассказ ребенка — это не отчет перед взрослым, а проект спасения. Речевое высказывание обретает адресность и цель. Прежде чем выдать связный текст, ребенок должен совершить внутреннюю аналитическую работу, провести этап осознания и анализа. Озвученная проблемная ситуация заставляет воспитанника выделить условия: «У нас есть доски, но они упадут в воду», увидеть противоречие: «Мост нужен, но закрепить его нечем», сформулировать гипотезу: «А что, если положить их внахлест или связать травой?». Этот внутренний план — и есть каркас связного высказывания. Проблемное обучение заставляет ребенка «озвучивать» свое мышление [4].

Самое ценное в этой методике — необходимость аргументации. Когда ребенок предлагает решение проблемы, он неизбежно сталкивается с уточняющими вопросами педагога или сверстников: «А почему ты думаешь, что это сработает?», «А что будет, если...?».

Здесь связная речь выходит на новый уровень. Ребенок начинает использовать:

— сложноподчиненные предложения: «Я предлагаю сделать так, потому что...».

— вводные слова и логические переходы: «Во-первых, мы проверим... Во-вторых, мы построим...».

— сослагательное наклонение: «Если бы у нас был клей, то мы бы...».

В проблемной ситуации (особенно групповой) речь становится инструментом социального взаимодействия. Чтобы решить общую задачу (например, распределить роли в сказке с «неправильным» концом), дети вынуждены вступать в диалог, слушать чужую аргументацию и встраивать свои реплики в общий контекст. Это формирует диалогическую связность, которая является фундаментом для монологической речи.

Таким образом, использование технологии проблемного обучения снимает главный барьер — нежелание детей дошкольного возраста говорить. Ребенок учится не просто говорить, а рассуждать, выстраивать причинно-следственные связи и аргументировать свою позицию, что и является высшим уровнем владения родным языком.

Литература:

1. *Старжинская, Н. С.* Развитие речи и общения детей дошкольного возраста : пособие для педагогов учреждений дошк. образования / Н. С. Старжинская, Д. Н. Дубинина. — Минск : Адукацыя і выхаванне, 2012. — 119 с. — Текст : непосредственный.

2. *Дубинина, Д. Н.* Мир вокруг и речь : пособие по развитию связной речи детей / Д. Н. Дубинина. — Минск : Нац. ин-т образования, 2018. — Текст : непосредственный.

3. *Сидорчук, Т. А.* Технологии развития связной речи дошкольников : метод. пособие / Т. А. Сидорчук, Н. Н. Хоменко. — Ульяновск, 2015. — Текст : непосредственный.

4. *Гин, С. И.* Занятия по ТРИЗ в детском саду : пособие для педагогов дошк. учреждений / С. И. Гин. — Минск : ИВЦ Минфина, 2021. — 112 с. — Текст : непосредственный.

Грузинская Е. А.

Детский сад № 10 п. Полетаево
г. Челябинск, Россия
e-mail: gruzinskaya77@bk.ru

ТЕОРЕТИЧЕСКОЕ ОБОСНОВАНИЕ ФОРМИРОВАНИЯ КОММУНИКАТИВНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА СРЕДСТВАМИ ВОЛОНТЕРСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Аннотация. В статье рассматриваются теоретические основы формирования коммуникативных компетенций у детей старшего дошкольного возраста средствами волонтерской деятельности. Раскрывается значение общения в развитии личности ребенка, обосновывается роль социальной активности и добровольческой практики.

Ключевые слова: коммуникативные компетенции, дошкольники, волонтерство, социализация, общение.

Gruzinskaya E. A.
Kindergarten No 10 Poletaevo
Chelyabinsk, Russia,
e-mail: gruzinskaya77@bk.ru

THEORETICAL JUSTIFICATION OF THE FORMATION OF COMMUNICATIVE COMPETENCIES IN SENIOR PRESCHOOL CHILDREN THROUGH VOLUNTEER ACTIVITIES

Annotation. The article examines the theoretical foundations of the formation of communicative competencies in senior preschool children through volunteer activities. The importance of communication in personality development is revealed, and the role of social activity and volunteering is substantiated.

Keywords: communicative competence, preschool children, volunteering, socialization, communication.

Формирование коммуникативных компетенций у детей старшего дошкольного возраста является одной из ключевых задач современного дошкольного образования. В условиях активного развития общества возрастает потребность в личности, способной к эффективному взаимодействию, сотрудничеству и социальной ответственности.

Коммуникативная компетенция включает в себя умение устанавливать контакт, выражать свои мысли, слушать и понимать других, а также взаимодействовать в различных социальных ситуациях. В старшем дошкольном возрасте закладываются основы этих умений, поскольку именно в этот период происходит интенсивное развитие речи, эмоциональной сферы и социальных навыков.

Согласно исследованиям, общение выступает ведущим фактором психического развития ребенка. Оно обеспечивает усвоение норм и правил поведения, формирует способность к сотрудничеству и развивает эмоциональный интеллект. В этой связи особую значимость приобретают педагогические средства, направленные на развитие коммуникативных навыков.

Одним из эффективных средств формирования коммуникативных компетенций является волонтерская деятельность. Несмотря на то, что традиционно волонтерство ассоциируется со взрослыми, его элементы могут успешно интегрироваться в образовательный процесс дошкольных учреждений. Волонтерская деятельность в данном контексте понимается как добровольная помощь другим, участие в социально значимых делах, проявление заботы и ответственности.

Включение детей в простейшие формы волонтерской деятельности (помощь сверстникам, участие в коллективных мероприятиях, забота о природе, помощь младшим) способствует развитию у них навыков общения. В процессе такой деятельности дети учатся договариваться, распределять роли, выражать свои мысли и учитывать мнение других.

Кроме того, волонтерская деятельность способствует развитию эмпатии — способности понимать чувства других людей. Это является важным компонентом коммуникативной компетенции. Через участие в совместной деятельности дети начинают осознавать значимость помощи, учатся проявлять внимание и поддержку.

Теоретической основой данного подхода выступают положения культурно-исторической теории развития, согласно которой социальное взаимодействие играет ключевую роль в формировании высших психических функций. В процессе совместной деятельности ребенок усваивает модели поведения, нормы общения и социальные роли.

Таким образом, волонтерская деятельность может рассматриваться как эффективное средство формирования коммуникативных компетенций у детей старшего дошкольного возраста. Ее использование в образовательном процессе способствует развитию навыков общения, сотрудничества и социальной ответственности.

В заключение следует отметить, что интеграция элементов волонтерской деятельности в систему дошкольного образования позволяет создать условия для гармоничного развития личности ребенка. Формирование коммуникативных компетенций на данном этапе обеспечивает успешную социализацию и подготовку к дальнейшему обучению.

Литература:

1. *Божович, Л. И.* Личность и ее формирование в детском возрасте / Л. И. Божович. — Санкт-Петербург : Питер, 2008. — 400 с. — (Серия «Мастера психологии»). — ISBN 978-5-91180-846-4. — Текст : непосредственный.

2. *Выготский, Л. С.* Мышление и речь / Л. С. Выготский. — Москва; Ленинград : Государственное учебно-педагогическое издательство, 1934. — 324 с. — Текст : непосредственный.

3. *Леонтьев, А. Н.* Деятельность. Сознание. Личность : учеб. пособие для студентов вузов по направлению и спец. «Психология», «Клин. Психология» / А. Н. Леонтьев. — Москва : Смысл, 2004. — (Classicus). — ISBN 5-89357-153-3. — Текст : непосредственный.

4. *Фельдштейн, Д. И.* Психология развития человека как личности : избранные труды : в 2 томах / Д. И. Фельдштейн. — Москва : Изд-во Московского психолого-социального института ; Воронеж : Изд-во НПО «МОДЭК», 2005. — (Психологи России) . — ISBN 5-89502-698-2. — Текст : непосредственный.

5. *Эльконин, Д. Б.* Психология игры / Д. Б. Эльконин. — 2-е изд. — Москва : Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1999. — 360 с. — ISBN 5-691-00256-2. — Текст : непосредственный.

Гутковская Н. Ю.
Детский сад №48 г. Челябинска,
г. Челябинск, Россия
e-mail: mukhametzhanova69@list.ru

ФОРМИРОВАНИЕ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ О ВЕЛИКОЙ ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ВОЙНЕ У СОВРЕМЕННЫХ ДОШКОЛЬНИКОВ

Аннотация. В статье проанализированы современные методические аспекты и обобщен собственный практический опыт педагога дошкольной образовательной организации по формированию представлений о Великой Отечественной войне у современных дошкольников. Представлено краткое поэтапное описание — в соответствии с возрастом — от младшей группы до подготовительной к школе группе, работы воспитателя с детьми по патриотическому воспитанию.

Ключевые слова: патриотическое воспитание, дети дошкольного возраста, Великая Отечественная война, историческая память, ветеран.

Gutkovskaya N. Yu.
Kindergarten No 48 of Chelyabinsk,
Chelyabinsk, Russia
e-mail: mukhametzhanova69@list.ru

FORMATION OF IDEAS ABOUT THE GREAT PATRIOTIC WAR AMONG MODERN PRESCHOOLERS

Annotation. The article analyzes modern methodological aspects and summarizes the teacher's own practical experience of a preschool educational organization in forming ideas about the Great Patriotic War among modern preschoolers. A phased description is presented — in accordance with age — from the younger group to the preparatory group for school, the work of the teacher with children on patriotic education.

Keywords: patriotic education, preschool children, the Great Patriotic War, historical memory, veteran.

Сохранение исторической памяти, формирование правдивых объективных знаний о Великой Отечественной войне у подрастающего поколения — одна из приоритетных задач современной системы образования [1]. Психолого-педагогическая теория и практика однозначно указывают на приоритетность формирования основ патриотических качеств личности в дошкольном возрасте, обозначая его как сензитивный для этого периода: именно в дошкольный период ребенок начинает приобретать первые знания и формировать первые представления о событиях исторического прошлого родной страны, которое невозможно представить без знаний о подвиге народа в годы Великой Отечественной войны. Сегодняшний день диктует необходимость формирования патриотических качеств у детей в процессе знакомства их с историей Великой Отечественной войны [2].

С одной стороны, это содержательно несложно: информацию можно найти буквально по каждому дню войны — и сведения о конкретном бое: статистика о количестве воющих с каждой стороны, о техническом оснащении армии, о роли климатических и природных факторов в исходе конкретной битвы. С другой стороны, это очень непросто: сформировать у маленького ребенка представление о событии (даже исторически очень значимом), произошедшее за 80 лет до его рождения; это крайне сложно.

Однако, если такая работа образовательной организацией (ДОО)проводится в системе, то дети чувственно проникаются во все мероприятия, посвященные Дню Победы, активно и с интересом вовлекаются в процесс подготовки к ним, а не просто усваивают «сухие знания». Рассказать ребенку про Войну, про Победу за одно занятие, даже за один год невозможно. Поэтому ребенок должен быть вовлечен в такую деятельность все время пребывания в ДОО [3], а работа педагогов должна быть не только регулярной, но и учитывающей возрастные особенности воспитанника [4]:

- детям младших групп можно почитать доступные для их понимания стихи или короткие рассказы военной тематики (лучше о конкретных людях, о конкретном событии во время войны), прослушивать вместе с детьми военные марши;
- детям средней группы уже будут интересны рассказы о подвигах наших защитников в годы Великой Отечественной войны; вможно попытаться вовлечь в беседу об оружии, рассказать о конкретных ситуациях — о «ежедневных буднях войны» — буднях солдат не на поле боя; прослушивать военные песни, написанные после Войны.
- детям старшего дошкольного возраста будут интересны рассказы о военной технике, о наградах, о жизни во время войны мирного населения, о работе в тылу; прослушивание песен о войне, написанных во время Войны. В старшей группе можно начать, а в подготовительной группе продолжить просмотр и об-

суждение детских мультфильмов о Великой Отечественной. К сожалению, их не очень много, но они есть. В качестве тех, что можно порекомендовать для совместного просмотра и обсуждения, необходимо указать на следующие: «Солдатская сказка», «Василек», «Легенда о старом маяке» — они спокойно, доступно, через фокус детского восприятия рассказывают детям об отдельных ситуациях, происходящих на Войне или тесно связанных с ней. Мультфильм «Легенда о старом маяке» рассказывает о детях на Войне — вот еще одна тема, доступная для обсуждения в старшем дошкольном возрасте. В подготовительной группе можно провести конкурс мини-рассказов на тему «Как в нашей семье отмечают День Победы» (записать подкасты).

Вот так, постепенно увеличивая и усложняя информацию о Войне, ребенок вводится в мир героического прошлого своего народа, начинает его чувствовать, понимать, желать быть сопричастным через историческую память. Есть и те мероприятия и дела, которые вне возраста и года обучения в ДОО; они актуальны, понятны и доступны для ребенка любого этапа дошкольного возраста; это: конкурсы рисунков о Победе [5], конкурсы стихов о Войне и о Великой Победе, фотоконкурс «Наша семья на празднике Победы», оформление патриотического уголка в пространстве группы, встречи с ветеранами (сегодня это уже больше дети Войны, дочери и сыновья ветеранов — но от этого ценность таких личных встреч поколений не уменьшается), походы и экскурсии к памятникам Героям Войны (этот вариант подходит, если такое памятное место находится недалеко от ДОО; в противном случае можно просить родителей посетить памятник и возложить цветы). Наша ДОО расположена в микрорайоне, где много улиц названы в честь участников и героев Великой Отечественной войны, обязательно делаем виртуальную экскурсию по таким улицам.

Безусловно, очень значимым мероприятием является шествие Бессмертного Полка, в котором участвуют все воспитанники ДОО. Это действо вызывает чувство гордости — маленькие участники Шествия, которые с достоинством несут портреты дедов и прадедов. Дети знают, как звали их прадедов, хотя их в жизни не застали, гордятся ими.

Для того, чтобы у воспитанника формируемые в ДОО представления о Великой Отечественной войне были полными, стали гармоничной основой для формирования самосознания и личности, в работу необходимо вовлекать семью. Родители должны не только принимать активное участие в подготовке и проведении мероприятий, запланированных в ДОО, они должны стать инициаторами проведения новых мероприятий, дополняя содержания дошкольного патриотического образования системой духовно-нравственных ценностей свой семьи, обогащая знания детей о вкладе предыдущих поколений каждой семьи в Великую Победу.

Литература:

1. *Захарова, Н. А.* Эмоциональный интеллект как ресурс профилактики стресса и формирования стрессоустойчивости в профессиональной деятельности педагога дошкольной образовательной организации / Н. А. Захарова, Л. М. Лапшина. — Текст : непосредственный // Вестник Набережночелнинского государственного педагогического университета. — 2022. — № 56 (41). — С. 140–143.

2. *Алешина, Н. В.* Патриотическое воспитание дошкольников / Н. В. Алешина. — Москва : Изд-во ЦГЛ, 2004. — 252 с. — (Серия: Воспитание человека). — ISBN 5-94916-036-3. — Текст : непосредственный.

3. О днях воинской славы и памятных датах России. Федеральный закон от 13.03.1995 № 32-ФЗ. — Москва : ЦЕНТРМАГ, 2026. — 12 с. — ISBN 978-5-203080-03-5. — Текст : непосредственный.

4. *Телегин, М. В.* Поговори с ребенком о войне, или как дошкольнику о Великой Отечественной Войне рассказать / М. В. Телегин. — Текст : непосредственный // Обучение дошкольников. — 2010. — № 2. — С. 3–16.

5. *Березина, М. С.* Коррекционная направленность использования зрительной поддержки в работе с детьми с расстройствами аутистического спектра / М. С. Березина, Л. М. Лапшина. — Текст : непосредственный // Психология в меняющемся мире: проблемы, гипотезы, перспективы : сб. мат-лов всерос. науч. конф. с междунар. участием, посв. 80-летию Южно-Уральского государственного университета (Челябинск, 12–13 мая 2023 г.). — Челябинск : Изд. центр ЮУрГУ, 2023. — Ч. 2. — С. 178–181.

Гуторова В. В.

Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет,
г. Челябинск, Россия
e-mail: ivanovaii@cspu.ru

Научный руководитель:
Фролова Е. В., к. п. н., доцент

ПРОГРАММА ВНЕУРОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ «ОРЛЯТА РОССИИ» В АДАПТАЦИИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Аннотация. В статье рассматриваются возможностипрограммы внеурочной деятельности «Орлята России»для успешной адаптации младших школьников к обучению в школе.

Ключевые слова: младший школьник, адаптация, «Орлята России».

Gutorova V. V.
South Ural State Humanitarian and Pedagogical University,
Chelyabinsk, Russia
e-mail: gutorovavv@mail.ru

Supervisor:
Frolova E. V., Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor

THE PROGRAM OF EXTRACURRICULAR ACTIVITIES «EAGLETS OF RUSSIA» IN THE ADAPTATION OF YOUNGER STUDENTS

Annotation. The article discusses the methods and objectives of the «Eaglets of Russia» extracurricular activity program, which are necessary for the successful adaptation of younger students in their new social role.

Проблема школьной адаптации в наше время до сих пор остается актуальной, и находит интерес у педагогов, психологов, физиологов, медиков, среди которых Ш. А. Амонашвили, Н. Г. Лусканова, Р. В. Овчарова, И. А. Коробейников, С. А. Беличева, Л. С. Выготский, М. М. Безруких, Н. В. Дубровинская, А. Я. Варламова, С. И. Семенака и др.

В непростой период для вчерашних выпускников детских садов очень важно не просто оказывать психологическую поддержку, но и вдохновлять на позитивный настрой к учебной деятельности и школьной поре в целом. Начало школьной жизни неизменно связано со стрессом: изменение режима дня, появление новых обязанностей, ответственности, которые, так или иначе, влияют на процесс адаптации младшего школьника. Знакомство с новым коллективом, учителем, школьные правила могут сопровождаться у ребенка как эмоциональными и психологическими реакциями (тревога, эмоциональный дискомфорт, страхи, протесты), так и физиологическими изменениями (нарушение сна, аппетита, повышенная утомляемость, снижение активности).

Факторы, влияющие на быстроту адаптации первоклассника к новому статусу, разделяются на несколько групп: психологические, социальные, физиологические, семейные, педагогические.

Важную роль играют психологические и социальные особенности ребенка: готовность к школе (волевая, эмоциональная, интеллектуальная), от которой зависит уровень познавательного интереса и развития, концентрация внимания, умение соблюдать установленные правила, работать в группе; уровень самооценки ребенка, умение взаимодействовать со сверстниками и взрослыми.

Среди физиологических факторов можно выделить состояние здоровья (более здоровые дети адаптируются быстрее), правильный режим дня, возрастные особенности (первоклассники 7–8 лет адаптируются быстрее шестилеток).

Немаловажную роль в формировании позитивного отношения и адаптации к школе в целом играют и семейные факторы: помимо развития первоначального уровня социализации, первоклассники нуждаются в эмоциональной поддержке родителей, благоприятной атмосфере в семье, формировании позитивного представления о школе (интересными историями родителей из своего опыта школьной поры), положительное отношение и взаимодействие с учителем ребенка.

Но все же главная роль в успехе адаптации ребенка в школе отводится педагогу: именно учитель создает условия, которые помогают ребенку привыкнуть к своей новой роли, правилам, коллективу и деятельности. Знакомство учеников, создание дружелюбной атмосферы в классе, ознакомление с правилами поведения в классе и школе, проведение физкультминуток на уроке и совместных подвижных игр на перемене, игровые методы для решения задач, взаимодействие с родителями, организация внеурочной деятельности — у учителя выстроена целая система для успешной адаптации учеников, учитывая индивидуальные особенности каждого.

Разрабатывая программы внеурочной деятельности, педагоги ориентируются на достижение результатов по каждому из видов, с обязательным условием — воспитательная направленность (духовно-нравственное, спортивно-оздоровительное, общекультурное, социальное, интеллектуальное). Реализуя каждое из направлений, педагог создает условия для выявления интересов и дальнейшего развития ребенка.

Созданная по инициативе Министерства просвещения Российской Федерации в 2021 году программа внеурочной деятельности «Орлята России» в рамках реализации федерального проекта «Патриотическое воспитание граждан Российской Федерации» направлена на всестороннее развитие социальной активности и гражданско-патриотическое воспитание младших школьников, формирование социально-значимых качеств личности детей. Программа обеспечивает единство воспитательной направленности и соответствует ФГОС, позволяя выделить ключевые базовые ценности: Родина, семья, природа, команда, познание, здоровье.

Родина — воспитание любви к родному краю, Родине, своему народу, дому, земле, людям, желание служить своему Отечеству тем делом, к которому есть призвание, и быть полезным своей стране; формирование российского национального исторического сознания, российской культурной идентичности через уважение национальных традиций народов России, истории и культуры своей страны;

Семья — основа развития страны и благосостояния народа, исток добра, любви, верности, поддержки, сочувствия, взаимного уважения, возможность сохранения добрых семейных традиций с учетом национальных и религиозных принадлежностей.

Команда — содружество, искренность, уверенность в успехе; совместная деятельность в соответствии с нравственными нормами; умение отдавать свое время другому и бескорыстно приходить на помощь, желание добра и блага другому.

Природа — бережное и ответственное отношение к окружающей среде, природному наследию своей страны, осознание влияние людей на окружающую среду, понимание зависимости жизни людей от природы.

Познание — открытие окружающего мира и понимание себя в нем; активность, любознательность и самостоятельность в познании, первоначальные представления о многообразии и взаимосвязи природных и социальных явлений и объектов, о науке и научном знании.

Здоровье — равнение на чемпионов, ценность здорового образа жизни; безопасное поведение, как в быту, так и в информационной среде, принятие своей половой принадлежности.

Треки программы способствуют приобщению детей к традиционным ценностям российского общества, развитию социальной активности каждого ребенка и умений командного взаимодействия: «Орленок — Эрудит» (интеллектуальная деятельность), «Орленок — Хранитель исторической памяти» (исследовательская деятельность), «Орленок — Мастер» (творческая деятельность), «Орленок — Лидер» (социально-значимая деятельность), «Орленок — Спортсмен» (спортивно-оздоровительная деятельность), «Орленок — Доброволец» (социально-значимая деятельность), «Орленок — Эколог» (познавательная деятельность.

Каждый трек вовлекает детей в коллективную развивающую социально значимую деятельность для развития духовно-нравственных ценностей, лидерских качеств, творческих способностей, повышению интереса к физической культуре и здоровому образу жизни, воспитания экологической культуры, развитию интеллектуальных способностей и гражданско-патриотических ценностей.

Каждый трек Программы «Орлята России» включает в себя серию внеурочных тематических встреч учителя (классного руководителя) со своим классом, на которых проводятся творческие, игровые, дискуссионные, спортивные и другие развивающие занятия для детей младшего школьного возраста.

Участвуя в Программе, ребенок становится социально-активной личностью, у которой формируется позитивное отношение к базовым национальным ценностям, а вовлечение родителей ускоряет процесс адаптации младшего школьника к новой социальной среде.

Литература:

1. *Воронова, Е. А.* Роль детских общественных организаций в социализации личности / Е. А. Воронова. — Текст : непосредственный // Образование и общество. — 2023. — № 2. — С. 34–39.

2. *Выготский, Л. С.* Психология познания / Л. С. Выготский. — Москва : Просвещение, 1977–127 с. — Текст : непосредственный.

3. *Давыдов, В. В.* Младший школьник как субъект образовательной деятельности / В. В. Давыдов, В. И. Слободчиков, Г. А. Цукерман. — Текст : непосредственный // Вопросы психологии. — 1992. — № 3–4. — С. 14–19.

4. Орлята России: официальный сайт. — Москва, 2026. — URL: https://orlyatarussia.ru/ (дата обращения: 10.04.2026).

5. *Фролова, Е. В.* Реализация патриотического воспитания в начальной школе посредством программы развития социальной активности «Орлята России»: опыт Челябинской области / Е. В. Фролова, А. А. Нуртдинова, Ю. А. Миняева. — Текст : непосредственный // Педагогические науки: актуальные вопросы теории и практики : сборник статей VIII Международной научно-практической конференции (Пенза, 15 ноября 2024 г.). — Пенза: Наука и Просвещение (ИП Гуляев Г. Ю.), 2024. — С. 57–60.

Демина А. А.
Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет,
г. Челябинск, Россия
anutaphil@mail.ru

Научный руководитель:
Селиверстова И. А., к. п. н., доцент

ПОВЫШЕНИЕ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПЕДАГОГОВ В ВОПРОСАХ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ С РОДИТЕЛЯМИ ВОСПИТАННИКОВ

Аннотация. В статье рассматривается содержание профессиональной компетентности педагогов в вопросах взаимодействия с родителями воспитанников, предлагаются способы определения и повышения уровня компетентности педагогов дошкольной образовательной организации (ДОО).

Ключевые слова: профессиональная компетентность, взаимодействие ДОО с родителями, сотрудничество, методики.

Demina A. A.
South Ural State Humanitarian and Pedagogical University,
Chelyabinsk, Russia
anutaphil@mail.ru

Supervisor:
Seliverstova I. A., Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor

IMPROVING TEACHERS' COMPETENCE IN INTERACTING WITH PARENTS

Annotation. The article examines the content of the professional competence of teachers in matters of interaction with the parents of pupils, identifies ways to determine and increase the level of competence of teachers of a preschool educational organization.

Keywords: professionalcompetence, interactionofsubsidiarieswithparents, cooperation, methods.

В современных условиях, когда в России широко внедряется программа просветительской деятельности для родителей детей, посещающих дошкольные образовательные организации, первоочередной задачей во всех дошкольных учреждениях является работа с родителями воспитанников. В приказе Министерства просвещения РФ от 21.11.2024 №03-1664 «О внедрении программы просветительской деятельности для родителей воспитанников дошкольных образовательных организаций» подчеркивается необходимость приобщения родителей к ценностям осознанного и ответственного родительства, обеспечения поддержки семьи в вопросах образования, охраны и укрепления здоровья каждого ребенка, обеспечения единства подходов к воспитанию и обучению детей в условиях детского сада и семьи, повышения воспитательного потенциала семьи, а также информирования о правах родителей и государственной поддержке семей с детьми дошкольного возраста. Сегодня государство уделяет особое внимание поддержке и укреплению воспитательных позиций семьи детей дошкольного возраста, признавая значимость первого уровня образования и разделяя ответственность за образование детей между семьей и дошкольными образовательными организациями [1].

Просветительская работа с семьями воспитанников детского сада может осуществляться посредством сотрудничества и взаимодействия. В социологическом словаре Николаса Аберкромби сотрудничество трактуется как процесс совместной деятельности в какой-либо сфере двух и более людей или организаций для достижения общих целей, при которой происходит обмен знаниями, обучение и достижение согласия, а взаимодействие как процесс, при котором два или более индивида оказывают воздействие друг на друга, взаимно влияют и обмениваются информацией. Стоит отметить, что одним из главных условий взаимодействия и сотрудничества между людьми является общение.

Несмотря на внедрение программы просвещения и признание важности сотрудничества между семьей и дошкольной организацией, в практике существует ряд проблем, осложняющих эффективное взаимодействие: недостаточная компетентность педагогов, формальный подход к взаимодействию, конфликтные ситуации, низкая вовлеченность родителей. Следовательно, эффективная реализация этой задачи требует высокой профессиональной готовности самого педагога. Затруднения педагогов в сотрудничестве с родителями воспитанников были выявлены многими исследователями дошкольного детства (Е. П. Арнаутова, Е. Д. Белова, Б. Р. Борщанская, Т. П. Гаврилова, О. Л. Зверева и др.).

Профессиональная компетентность педагога в сфере взаимодействия с родителями воспитанников рассматривается как способность применять свои навыки, знания и опыт для решения конкретных задач. По мнению И. Н. Асаевой, в первую очередь, необходима убежденность педагогов в том, что сотрудничество с родителями является одним из главных условий повышения их профессиональной компетентности в общении с родителями, что повышает результат эффективной работы с детьми.

Для оценки профессиональной компетентности педагогов ДОО в сфере взаимодействия с родителями мы считаем целесообразным использовать критерии, охватывающие теоретические знания, практические умения и личностные установки. В структуре профессиональной компетентности педагогов мы выделили четыре критерия:

1. Когнитивный: знание психологии семьи, современных методик семейного воспитания и нормативно-правовых основ.

2. Деятельностный: владение технологиями бесконфликтного общения, умение организовывать интерактивные формы работы.

3. Личностно-мотивационный: готовность к сотрудничеству, эмпатия, открытость и профессиональная позиция «партнера», а не «наставника-контролера».

4. Коммуникативный: умение решать конфликтные ситуации, владение техникой активного слушания и этикой общения, способность аргументированно и тактично доносить информацию о ребенке.

Для объективности оценки уровня компетентности педагогов мы считаем уместным использовать комплекс методик:

1. Методика оценки уровня коммуникабельности педагога с родителями (В. Ф. Ряховский, модификация Т. В. Кротовой). Методика применяется для определения уровня деятельностного и коммуникативного компонентов;

2. Методика для изучения самооценки затруднений педагога в общении с родителями (О. И. Давыдова). Целью данной методики является определение уровня когнитивного и личностно-мотивационного компонентов;

3. Изучение методической документации ДОО по взаимодействию с родителями воспитанников (образовательная программа, годовой план, календарно-тематическое планирование педагогов и др.). Анализ документации проводится для оценки сформированности условий, обеспечивающих включение семей в образовательное пространство дошкольной организации;

Представленные методики позволяют проанализировать уровень компетентности педагогов ДОО и спроектировать комплекс методических мероприятий, направленных на повышение соответствующих компонентов.

Сегодня методическая работа в дошкольных организациях ориентирована на достижение и поддержание высокого качества образовательно-воспитательного процесса, развитие у педагогов навыков анализа, теоретических и экспериментальных исследований. В современных условиях весьма актуальным становится деятельностный подход с максимальным использованием технологий «интерактива». Именно технологии «интерактива» создают условия для проявления субъектной позиции педагогов [2]. Для повышения компетентности педагогов в сфере взаимодействия с родителями воспитанников мы считаем эффективным сочетать традиционные и интерактивные методы и формы: курсы повышения квалификации, мастер-классы, внутриорганизационные методические мероприятия, тренинги, наставничество, создание коворкинг-центров, коллаборативное обучение, проектная деятельность, деловые игры, кейс-технологии, квесты, самостоятельная творческая деятельность и др.

Таким образом, повышение компетентности педагогов ДОО в вопросах сотрудничества с родителями воспитанников является необходимым условием для создания единой образовательной среды, в которой семьи и детский сад выступают как партнеры. Реализация методов и практик повышения компетентности педагогов в сотрудничестве с родителями поможет наладить продуктивное взаимодействие, создать гармоничную образовательную среду, повысить качество дошкольного образования.

Литература:

1. *Гогоберидзе, А. Г.* Концепция развития дошкольного образования до 2030 года: задачи и инструменты реализации в условиях единого образовательного пространства / А. Г. Гогоберидзе, Е. И. Изотова, С. А. Езопова, В. А. Новицкая// Современное дошкольное образование. — 2023. — №4 (118). — С. 22–34. — Текст : непосредственный.

2. *Семенова, М. Л.* Современные технологии в методической работе с педагогами дошкольной образовательной организации / М. Л. Семенова // Актуальные проблемы дошкольного образования:материалы XXI Международной научно-практической конференции (Челябинск, 27 апреля 2023 г.) / под ред. Б. А. Артеменко, И. В. Колосовой, Н. В. Пац, И. А. Селиверстовой. — Челябинск: ЗАО «Библиотека А. Миллера», 2023. — Ч. 2. — С.382–386.– Текст : непосредственный.

Джум М. В.

Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет,
г. Челябинск, Россия
e-mail: mariadzhum02@gmail.com

Научный руководитель:
Быстрай Е. Б., д. п. н., профессор

ФОРМИРОВАНИЕ УМЕНИЙ ДИАЛОГИЧЕСКОЙ РЕЧИ ПОДРОСТКОВ

Аннотация. Статья посвящена исследованию вопросов, связанных с особенностью формирования умений диалогической речи подростков. Рассматриваются особенности диалогической речи, а также подходы к формированию диалогической речи. Особое внимание уделяется этапам формирования умений диалогической речи: ознакомлению, тренировке и применению.

Ключевые слова: коммуникативная компетенция, диалогическая речь, этапы формирования, обучение иностранному языку, упражнения.

Dzhum M. V.

South Ural State Humanitarian and Pedagogical University,
Chelyabinsk, Russia
e-mail: mariadzhum02@gmail.com

Supervisor:
Bystray E. B., Doctor of Pedagogical Sciences, Professor

DEVELOPMENT OF DIALOGIC SPEECH SKILLSAMONGTEENAGERS

Annotation. The article is devoted to the study of issues related to the peculiarities of the formation of dialogic speech skills among teenagers. The features of dialogic speech are considered, as well as approaches to the formation of

dialogic speech. Special attention is paid to the stages of formation of dialogic speech skills: familiarization, practice and application.

Keywords: communicative competence, dialogic speech, stages of formation, foreign language teaching, exercises.

Современное общество активно развивается, в связи с чем иностранные языки в нем становятся более актуальными. XXI век считается веком глобализации, и в его условиях все становится взаимосвязанным: происходит активное взаимодействие и сотрудничество государств в сферах экономики, науки, культуры и образования. В данных условиях знание иностранных языков считается не только полезным навыком, но также необходимым средством коммуникации между людьми разных народов и культур. Иностранный язык является важным инструментом общения в современном обществе. С развитием технологий, в частности Интернета, представители разных стран начали активнее взаимодействовать друг с другом. Для успешной коммуникации необходим общий язык, и зачастую в качестве такого инструмента выступает английский язык. Он позволяет достичь новых возможностей не только в межличностном общении, но и в таких сферах человеческой деятельности, как политика, экономика, наука и т. д.

В настоящее время люди чаще интересуются изучением английского языка, и вместе с этим возрастает потребность в разработке современных методов обучения английскому языку. В связи с этим, актуальной является проблема языковой подготовки обучающихся подросткового возраста, в частности проблема формирования умений диалогической речи подростков.

Согласно Федеральному государственному образовательному стандарту основного общего образования (далее — ФГОС ООО), предметные результаты по учебному предмету «Иностранный язык» имеют целью применение знаний, умений и навыков в условиях обучения и реальных жизненных ситуациях. Наряду с этим, они должны отражать сформированность иноязычной коммуникативной компетенции на допороговом уровне в совокупности ее составляющих — речевой, языковой, социокультурной и т. д. Помимо этого, в процессе изучения иностранного языка для обучающихся подросткового возраста необходимо овладение нормами устной речи и правилами речевого этикета для успешной социализации и самореализации [1].

Среди основных задач ФГОС ООО по предмету «Иностранный язык» рассматривается формирование иноязычной коммуникативной компетенции. Одним из условий формирования данной компетенции является обучение диалогической речи на иностранном языке, что считается одной из самых сложных проблем современной педагогики и методики.

Одним из аспектов формирования коммуникативной компетенции обучающихся является обучение диалогической речи. Э. Г. Азимов и А. Н. Щукина в своем методическом словаре определяют диалогическую речь как форму речи, при которой происходит непосредственный обмен высказываниями между двумя или несколькими лицами [2].

Согласно исследованиям, диалогическая речь имеет характерные особенности:

1. Психологические особенности — в рамках отдельного речевого акта возможно сочетание как рецептивного, так и продуктивного речевых навыков; диалог формируется благодаря двум (или нескольким) собеседникам; каждый из участников диалога поочередно выступает в качестве слушающего и говорящего.
2. Лингвистические особенности подразумевают под собой использование речевых штампов или речевых клише.
3. Коммуникативные особенности включают в себя смену коммуникативных ролей в процессе общения, а также привязанность к определенной речевой ситуации [3].

В современной методике обучения иностранному языку существуют два разнонаправленных подхода к формированию умений диалогической речи обучающихся: «сверху вниз» и «снизу вверх».

Подход «сверху вниз» предполагает овладение целостными актами общения и образцами речевых произведений. При использовании данного подхода формирование умений диалогической речи начинается с воспроизведения (чтение, прослушивание) готового диалога-образца. Далее происходит варьирование лексического наполнения образца, отработка его отдельных элементов и, наконец, самостоятельное составление обучающимися собственного диалога с опорой на образец.

Подход «снизу вверх» представляет собой путь от последовательного овладения отдельными речевыми высказываниями разного уровня к их дальнейшему комбинированию и объединению. В основе данного подхода лежит поэтапное овладение компонентами диалогической речи, что, в свою очередь, приводит к формированию у обучающихся умения самостоятельно принимать участие в речевом общении с помощью связных высказываний [4].

На основе подхода формирования умений диалогической речи обучающихся «сверху вниз» нами был разработан рабочий лист с заданиями на основе УМК «EyesOpen 3»для обучающихся 8-х классов по теме «Concerts» под авторством Бена Гольдштейна, Вики Андерсон и Эоина Хиггинса. Разработанные нами упражнения направлены на формирование умений диалогической речи обучающихся подросткового возраста с опорой на речевые образцы, имитирующих общение в реальных жизненных ситуациях.

Поскольку подход «сверху вниз» предполагает формирование умений диалогической речи с опорой на диалог-образец, в качестве первого упражнения мы предлагаем прослушивание обучающимися диалога с одновре-

менным заполнением пропусков в нем. Необходимые для вставки слова и фразы рассматриваются непосредственно перед прослушиванием. Данное упражнение направлено на развитие языковой догадки обучающихся, а также на понимание контекста речевой ситуации.

Exercise 1.

Complete the conversation with the useful language

Useful language
What time shall we meet (then)?
Yeah, why not?
Doyoufancy –ing …?
Sound good!
That's a great idea!
Let's go together.
How about –ing …?
Shall I (ask my dad to get us)?

В качестве второго упражнения обучающимся предлагаются реплики законченного диалога-образца в разном порядке. Задача обучающихся состоит в установлении правильной последовательности реплик диалога-образца. Данное упражнение направлено на развитие умения обучающихся распознавать логическую последовательность речевых высказываний в контексте целостного речевого акта (диалога).

Exercise 2.

Arrange the lines from the conversation in the correct order

OK. Shall I ask my dad to come and get us at the end?
The Apollo Club, in the Market Street.
It starts at 8:30, I think. Let's go together. How about coming to my house at half seven?
Yeah, whynot? Who'splaying?
OK. What time shall we meet then?
Nicky, do you fancy going to a concert tomorrow?
OK, See you tomorrow, then.
A pop rock band called the Sweets. They're a new band. I've got free tickets.
Yes, that's a great idea!
Sounds good! Where are they playing?

Третье упражнение предполагает составление обучающимися собственного диалога на основе диалога-образца по теме «Concerts» с использованием информации о концертах из рекламных объявлений. Данное упражнение направлено на формирование у обучающихся навыка диалогической речи в контексте заданной темы.

Таким образом, формирование умений диалогической речи у подростков является важным аспектом в процессе обучения иностранному языку и требует системного подхода.

Литература:

1. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования. — Москва : Просвещение, 2019. — 61 с. — ISBN 978-5-09-070228-7. — Текст : непосредственный.

2. *Азимов, Э. Г.* Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам) / Э. Г. Азимов, А. Н. Щукин. — Москва : Изд-во Икар, 2009. — 448 с. — ISBN 978-5-7974-0207-7. — Текст : непосредственный.

3. Методика обучения иностранным языкам: традиции и современность / Под ред. А. А. Миролюбова. — Обнинск : Титул, 2010. — 464 с. — ISBN 978-5-86866-524-0.

4. *Быстрай, Е. Б.* Формирование иноязычного речевого поведения будущих учителей иностранного языка: практический аспект / Е. Б. Быстрай, И. А. Скоробренко. — Текст : непосредственный // Вестник Южно-Уральского государственного гуманитарно-педагогического университета. — 2023. — №4 (176). — С. 59–74.

Дильдина Н. А.
Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет,
г. Челябинск, Россия
e-mail: dildinana@cspu.ru

ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ ДЕТСКОГО САДА И СЕМЬИ РЕБЕНКА С МИГРАЦИОННОЙ ИСТОРИЕЙ: СОЦИОКУЛЬТУРНЫЙ АСПЕКТ

Аннотация. В статье рассматривается проблема адаптации детей-мигрантов в системе дошкольного образования Российской Федерации через призму социокультурного подхода, анализируется специфика взаимодействия педагогов и семей с миграционной историей, обосновывается необходимость перехода от ассимиляционной модели к модели диалога культур.

Ключевые слова: дошкольное образование, семья с миграционной историей, социокультурная адаптация, поликультурное воспитание, этническая идентичность, взаимодействие семьи и детского сада.

Dildina N. A.
South Ural State Humanitarian and Pedagogical University,
Chelyabinsk, Russia
e-mail: dildinana@cspu.ru

INTERACTION BETWEEN THE KINDERGARTEN AND THE CHILD'S FAMILY WITH A MIGRATION HISTORY: SOCIO-CULTURAL ASPECT

Annotation. The article examines the problem of adaptation of migrant children in the preschool education system of the Russian Federation through the prism of a socio-cultural approach, analyzes the specifics of interaction between teachers and families with a migration history, and substantiates the need to move from an assimilation model to a model of cultural dialogue.

Keywords: preschool education, family with a migration history, socio-cultural adaptation, multicultural education, ethnic identity, interaction between family and kindergarten.

Современная демографическая ситуация в Российской Федерации характеризуется усилением миграционных процессов. Дошкольные образовательные организации становятся первичным институтом социализации для значительного числа детей, чьи семьи недавно переехали из других регионов России или стран ближнего зарубежья. Для этих детей детский сад является не просто местом присмотра, а основным каналом интеграции в новое социокультурное пространство, освоения государственного языка и норм поведения принимающего общества. Однако практика показывает, что традиционные формы работы с семьей часто оказываются малоэффективными в отношении мигрантов. Языковой барьер, различия в педагогических культурах, страх дискриминации и непонимание целей российского дошкольного образования создают зону отчуждения между педагогами и родителями. В связи с этим актуализируется поиск новых стратегий взаимодействия, основанных на социокультурном подходе, который рассматривает миграцию не как проблему, а как ресурс развития поликультурной среды образовательной организации [2].

Традиционно в педагогике доминировала ассимиляционная модель, предполагающая полное растворение ребенка-мигранта в принимающей культуре с отказом от родной. Однако современные исследования (Е. В. Бондаревская, Н. М. Лебедева, Г. У. Солдатова) свидетельствуют о том, что насильственная ассимиляция ведет к маргинализации личности, потере самооценки и внутренним конфликтам у ребенка [1, 2, 3].

Социокультурный подход предлагает иную парадигму — интеграцию через диалог культур. В рамках этого подхода родной язык и культура семьи рассматриваются как фундамент для освоения новой культуры, а не как помеха; детский сад становится пространством взаимного обогащения, где дети из принимающего сообщества также учатся толерантности и уважению к разнообразию; семья выступает не как объект коррекции, а как равноправный субъект образовательного процесса, носитель уникального культурного кода.

Успешная адаптация ребенка возможна только при условии формирования у него способности эффективно функционировать в двух культурных средах, сохраняя позитивную этническую идентичность [3].

Задача современного детского сада — способствовать именно интеграции. Это достигается через создание инклюзивной среды, где культурное разнообразие рассматривается не как проблема, а как ресурс для развития всех детей. Ключевой технологией взаимодействия становится диалоговая педагогика. Она предполагает отказ от позиции «эксперта» со стороны педагога и переход к позиции фасилитатора совместного поиска решений и может включать следующие направления:

1. Информационно-просветительское направление: использование визуальных материалов (памятки с пиктограммами), привлечение переводчиков (из числа сотрудников или активных родителей-билингвов), создание чатов с функцией автоматического перевода; разъяснение прав и обязанностей родителей в РФ, особенностей

системы дошкольного образования в доступной форме; организация консультаций для родителей по вопросам развития русской речи у ребенка дома, предоставление списков литературы и мультфильмов на русском языке.

2. Культурно-обогащающее направление: приглашение родителей принести предметы быта, национальные костюмы, игрушки, книги из своей страны происхождения и рассказать о них детям, что повышает статус родителя в глазах ребенка и группы; включение в план работы праздников и традиций народов, представленных в группе (Навруз, Сабантуй, Курбан-байрам и др.), с активным участием семей в подготовке; совместное приготовление национальных блюд как способ невербальной коммуникации и знакомства с традициями.

3. Психолого-педагогическое сопровождение: тренинги для педагогов (повышение этнопсихологической компетентности воспитателей, обучение навыкам межкультурной коммуникации, снятие стереотипов); клубы общения (создание неформальных пространств («Чайная гостиная», «Мамина школа»), где родители-мигранты могут общаться друг с другом и с педагогами в расслабленной обстановке, делиться проблемами адаптации); индивидуальные маршруты адаптации (разработка персонализированных планов входа ребенка в группу с учетом его темпа привыкания и языкового уровня).

Взаимодействие детского сада и семьи ребенка с миграционной историей в социокультурном аспекте — это сложный, многогранный процесс, требующий от педагогов высокой эмпатии, гибкости и профессионализма. Переход от позиции «исправления недостатков» мигранта к позиции «сотрудничества ради развития ребенка» является ключевым условием успешной интеграции.

Дошкольное образование обладает огромным потенциалом для предотвращения межэтнических конфликтов в будущем. Именно здесь, в игре и совместной деятельности детей разных культур, закладываются основы гражданского единства и взаимного уважения. Семья, чувствуя поддержку и принятие со стороны детского сада, становится надежным партнером в этом процессе, обеспечивая ребенку гармоничное развитие в новом социокультурном контексте.

Литература:

1. *Бондаревская, Е. В.* Теория и практика личностно-ориентированного образования / Е. В. Бондаревская. — Ростов-на-Дону : Булат, 2000. — 351 с. — (Педагогика нового времени). — ISBN 5-86340-090-0. — Текст : непосредственный.

2. *Лебедева, Н. М.* Ценности культуры и развитие общества : монография / Н. М. Лебедева, А. Н. Татарко. — Москва : ИД ГУ ВШЭ, 2007. — 527 с. — ISBN 978-5-7598-0498-7. — Текст : непосредственный.

3. *Солдатова, Г. У.* Психология межэтнической напряженности : Монография / Г. У. Солдатова ; РАН, Ин-т этнологии и антропологии. — Москва : Смысл, 1998. — 389 с. — (Фундаментальная психология). — ISBN 5-89357-029-4. — Текст : непосредственный.

Доронина В. В.

Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет,
г. Челябинск, Россия
e-mail: uwikii@gmail.com

ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ПОМОЩЬ СЕМЬЕ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНИКА С ФИЗИОЛОГИЧЕСКИМИ НАРУШЕНИЯМИ, ВЫЯВЛЕННЫМИ МЕТОДОМ ПРИКЛАДНОЙ КИНЕЗИОЛОГИИ

Аннотация. В статье рассматривается проблема оказания психологической помощи семье, воспитывающей ребенка с физиологическими нарушениями. Особое внимание уделяется потенциалу метода прикладной кинезиологии. Анализируются основные направления психолого-педагогического сопровождения семьи, а также роль родительского участия в коррекционно-развивающем процессе.

Ключевые слова: психологическая помощь семье, младшие школьники, физиологические нарушения, прикладная кинезиология, психолого-педагогическое сопровождение.

Doronina V. V.

South Ural State Humanitarian and Pedagogical University,
Chelyabinsk, Russia
e-mail: uwikii@gmail.com

PSYCHOLOGICAL ASSISTANCE TO THE FAMILY OF A YOUNGER SCHOOLCHILD WITH PHYSIOLOGICAL DISORDERS IDENTIFIED BY THE METHOD OF APPLIED KINESIOLOGY

Annotation. The article addresses the issue of providing psychological assistance to families raising a child with physiological disorders. Special attention is given to the potential of the method of applied kinesiology. The main

directions of psychological and pedagogical support for families are analysed, as well as the role of parental involvement in the correctional and developmental process.

Keywords: psychological assistance to family, younger schoolchildren, physiological disorders, applied kinesiology, psychological and pedagogical support.

Начало школьного обучения является критическим периодом в жизни ребенка, сопровождающимся значительным ростом психоэмоциональной и умственной нагрузки. В это время у младших школьников нередко проявляются или обостряются физиологические нарушения, которые могут быть неочевидны при стандартном медицинском осмотре, но существенно влияют на успеваемость, поведение и общее самочувствие. К таким нарушениям относятся мышечное напряжение, дисфункции в работе опорно-двигательного аппарата, последствия родовых травм, асимметрия тонуса мышц, влияющая на межполушарное взаимодействие [1]. В этой связи семья оказывается перед вызовом: с одной стороны, необходима коррекция физического состояния ребенка, с другой — психологическая адаптация к новым условиям обучения.

Цель данной статьи — обосновать необходимость комплексного подхода к психологической помощи семье младшего школьника, опираясь на данные диагностики, полученные методом прикладной кинезиологии.

Прикладная кинезиология (ПК) представляет собой метод мануального мышечного тестирования, позволяющий оценить функциональное состояние организма и выявить скрытые нарушения на ранних стадиях [2]. В контексте психолого-педагогического сопровождения этот метод ценен тем, что позволяет объективно определить причину учебных трудностей ребенка, которая может скрываться не в отсутствии мотивации, а в физиологической неспособности организма справляться с нагрузкой. Как отмечает Л. А. Васильева, «мышечное тестирование позволяет получить обратную связь от тела ребенка, минуя вербальные искажения, что особенно важно при работе с психосоматическими проявлениями».

Выявление физиологических нарушений методом ПК требует от специалиста особого подхода к взаимодействию с семьей. Родители часто испытывают тревогу, чувство вины или недоверие к диагнозу, не подтвержденному традиционными инструментальными методами. Поэтому психологическая помощь семье должна строиться по трем основным направлениям:

1. Просветительское и информационное направление. Первым шагом является деликатное разъяснение родителям связи между физическим состоянием ребенка (например, остаточным напряжением твердой мозговой оболочки) и его учебными проблемами (невнимательностью, быстрой утомляемостью, дисграфией). Важно перевести фокус с поиска виноватых на поиск ресурсов для помощи. Специалист выступает в роли переводчика с «языка тела» на язык педагогики и психологии, демонстрируя как коррекция физиологических нарушений может улучшить эмоциональный фон и когнитивные способности [3].

2. Коррекционно-развивающее направление с участием родителей. Методы прикладной кинезиологии включают не только диагностику, но и коррекцию через специальные упражнения (кинезиологические комплексы), направленные на снятие мышечных зажимов, нормализацию тонуса и интеграцию деятельности мозга. Эффективность таких упражнений многократно возрастает если они выполняются не только на сеансах со специалистом, но и дома. Психологическая помощь семье в данном контексте заключается в обучении родителей простым и безопасным кинезиологическим техникам для ежедневных занятий «Гимнастика мозга», что не только ускоряет коррекционный процесс, но и укрепляет эмоциональную связь между родителем и ребенком через совместную деятельность и тактильный контакт [4].

3. Психотерапевтическое и поддерживающее направление. Наличие у ребенка физиологических нарушений часто сопровождается вторичными психологическими проблемами: низкой самооценкой, тревожностью, школьными фобиями. У родителей, в свою очередь, может формироваться «синдром родительского выгорания». Работа психолога должна быть направлена на снижение тревоги у всех членов семьи, принятие особенностей ребенка и формирование адекватных ожиданий относительно темпов коррекции. Важно создать в семье атмосферу безусловного принятия, где школьные успехи не являются единственным мерилом ценности ребенка [5].

Эмпирический опыт применения методов ПК в работе с младшими школьниками показывает, что включение родителей в коррекционный процесс не только улучшает физиологические показатели (нормализация мышечного тонуса, улучшение координации), но и приводит к позитивным изменениям в детско-родительских отношениях. Родители, освоившие кинезиологические упражнения, начинают лучше чувствовать состояние своего ребенка, понимать невербальные сигналы его усталости или стресса. Это способствует переходу от авторитарной модели воспитания к более чуткой и поддерживающей.

Таким образом, психологическая помощь семье младшего школьника с физиологическими нарушениями, выявленными методом прикладной кинезиологии, должна носить интегративный характер. Она включает в себя диагностический этап (мышечное тестирование), просветительскую работу с родителями, обучение их методам домашней коррекции и глубокую психологическую поддержку, направленную на гармонизацию детско-родительских отношений. Данный подход позволяет не только преодолеть конкретные учебные трудности, но и создать прочный фундамент для психосоматического здоровья ребенка и благополучия всей семьи. Перспективой дальнейшего исследования является разработка комплексной программы психолого-педагогического сопровождения семьи, интегрирующей методы прикладной кинезиологии в систему работы школьного психолога.

Литература:

1. *Деннисон, П. Е.* Гимнастика мозга: Книга для учителей и родителей / П. Е. Деннисон, Г. Е. Деннисон. — Москва : Изд. группа Весь, 2022. — 320 с. — Текст : непосредственный.
2. *Васильева, Л. Ф.* Кинезиологическая диагностика и коррекция эмоциональных нарушений / Л. Ф. Васильева, Н. А. Волынкин. — Москва : 3 S-PRINT, издательский дом Рученькиных, 2020. — 236с. — Текст : непосредственный.
3. *Овчарова, Р. В.* Родительство как психологический феномен / Р. В. Овчарова. — Москва МПСИ, 2021. — 496 с. — Текст : непосредственный.
4. *Ханнафорд К.* Мудрое движение: Мы учимся не только головой / К. Ханнафорд. — Москва : Восхождение, 2020. — 236 с. — ISBN 5-93187-008-3. — Текст : непосредственный.
5. *Карабанова, О. А.* Психология семейных отношений и основы семейного консультирования : Учебное пособие / О. А. Карабанова. — Москва : Гардарики, 2015. — 320 с. — ISBN 5-8297-0189-8. — Текст : непосредственный.

Драбович И. В.
Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет,
г. Челябинск, Россия
e-mail: ir.nabokova17@yandex.ru

Научный руководитель:
Жукова М. В., к. п. н., доцент

ВЛИЯНИЕ СТИЛЯ СЕМЕЙНОГО ВОСПИТАНИЯ НА РАЗВИТИЕ ЛИЧНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Аннотация. Статья посвящена анализу влияния стилей семейного воспитания на формирование личности младшего школьника. Рассматриваются особенности авторитарного, демократического, гиперопекающего и попустительского стилей, их роль в становлении самооценки и социальной компетентности. Показана связь дисгармоничных стилей с трудностями в межличностных отношениях со сверстниками.

Ключевые слова: стиль семейного воспитания, младший школьник, развитие личности, детско-родительские отношения, социализация, самооценка.

Drabovich I. V.
South Ural State Humanitarian and Pedagogical University,
Chelyabinsk, Russia
e-mail: ir.nabokova17@yandex.ru

Supervisor:
Zhukova M. V., Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor

THE INFLUENCE OF FAMILY PARENTING STYLES ON THE PERSONALITY DEVELOPMENT OF YOUNGER SCHOOLCHILDREN

Annotation. The article analyzes the influence of family parenting styles on the personality formation of a primary school child. The features of authoritarian, democratic, overprotective and permissive styles, their role in the development of self-esteem and social competence are considered. The connection between disharmonious styles and difficulties in interpersonal relationships with peers is shown.

Keywords: family parenting style, primary school child, personality development, child-parent relations, socialization, self-esteem.

Младший школьный возраст является критическим периодом для формирования базовых личностных структур. В это время ребенок активно включается в систему социальных отношений за пределами семьи — в школьном коллективе. Однако фундамент его личностного развития закладывается именно в семье, где стиль воспитания выступает ключевым фактором, определяющим успешность социальной адаптации [1].

Под стилем семейного воспитания понимается совокупность родительских установок, стратегий взаимодействия с ребенком, способов контроля и эмоционального отношения.

Традиционно выделяют несколько основных стилей. Авторитарный стиль характеризуется жестким контролем, требованием беспрекословного послушания и подавлением инициативы. Это приводит к формированию у младшего школьника либо заниженной самооценки, тревожности, либо скрытой агрессии. В школе

эти черты ярко проявляются в отношениях со сверстниками. Современные исследования подтверждают, что родительское отвержение и жесткий контроль негативно коррелируют с самооценкой и субъективным благополучием детей.

Либерально-попустительский стиль характеризуется минимальным контролем и отсутствием четких границ. Ребенок не усваивает социальное понятие «надо», что формирует эгоцентричную личность, не способную к конструктивному взаимодействию.

Отдельно выделяют гиперопеку, которая при внешней заботе лишает ребенка самостоятельности. Зависимое поведение делает его объектом насмешек или ведомым в среде сверстников. Исследования младших школьников подтверждают: стиль воспитания значимо влияет на развитие эмпатии и других социально значимых качеств [2].

Наиболее благоприятным признается демократический стиль, который сочетает принятие, диалог и разумные требования. Этот стиль способствует развитию адекватной самооценки, ответственности и социальной компетентности. Родительская эмоциональная теплота напрямую связана с позитивной «Я-концепцией» ребенка.

Влияние семейного воспитания транслируется на всю систему межличностных отношений ребенка. Семья выступает первой моделью социального мира. Усвоенные паттерны поведения, способы реагирования на конфликт, уровень доверия к миру проецируются на отношения с одноклассниками. Дети из семей с гармоничным стилем воспитания, как правило, имеют более высокий социометрический статус в классе, доброжелательны и умеют сотрудничать [3].

Таким образом, стиль семейного воспитания является системообразующим фактором, формирующим личность младшего школьника. Он определяет самооценку, эмоциональный комфорт, способы взаимодействия с миром и успешность социальной интеграции в школьной среде. Гармонизация семейного воспитания выступает важнейшим условием профилактики личностных нарушений и здорового психосоциального развития ребенка. Педагогам необходимо учитывать этот фактор, выстраивая работу по сопровождению личности младшего школьника и взаимодействуя с семьей [4].

Литература:

1. *Линкова, К. С.* Взаимосвязь стиля семейного воспитания и развитие личности младшего школьника с задержкой психического развития / К. С. Линкова — Текст : непосредственный // Векторы психологии: VI Международная заочная научно-практическая конференция: сборник материалов. — Гомель : ГГУ им. Ф. Скорины, 2024. — С. 160–163.

2. *Попова, И. А.* Особенности взаимосвязи стилей семейного воспитания и специфики межличностных отношений младших школьников / И. А. Попова. — Текст : электронный // Инфоурок. — 2023. — URL: https://infourok.ru/osobennosti-vzaimosvyazi-stilej-semejnogo-vospitaniya-i-specifiki-mezhlichnostnyh-otnoshenij-mladshih-shkolnikov-6680362.html (дата обращения: 09.04.2026).

3. *Негуляева, К. Г.* Зависимость предпочитаемых форм эмпатии у младших школьников с интеллектуальным недоразвитием от стиля семейного воспитания / К. Г. Негуляева // Студент — Исследователь — Учитель : мат-лы 22 Межвуз. студенческой науч. конф. (Санкт-Петербург, 01 апреля — 31 мая 2020 г). — Санкт-Петербург : РГПУ им. А. И. Герцена, 2021. — С. 828–836.

4. *Ефименко, Т. Н.* Роль семьи в воспитании младших школьников / Т. Н. Ефименко — Текст : электронный // 1 сентября. — 2024. — URL: https://1-sept.ru/component/djclassifieds/?view=item&cid=8:publ-exp-0&id=3552:роль-семьи-в-воспитании-младших-школьников&Itemid=464#dj-classifieds (дата обращения: 09.04.2026).

Дыхнова А. А.
Детский сад №28 г. Челябинска,
г. Челябинск, Россия
e-mail: Tigra145@list.ru

ЛИЧНЫЙ БУКВАРЬ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ НРАВСТВЕННО-ПАТРИОТИЧЕСКИХ КАЧЕСТВ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Аннотация. В статье рассказывается об авторской методике по развитию нравственно-патриотических качеств у детей дошкольного возраста на логопедических занятиях, путем ознакомления с лексикой, свойственной родному краю, и ее фонетического разбора. Дан анализ содержания работы по формированию патриотического сознания у ребенка с учетом ФГОС дошкольного образования.

Ключевые слова: личный букварь, нравственно-патриотические качества, авторская методика, фонетический разбор, формирование фонематического слуха.

Dykhnova A. A.
Kindergarten No 28 of Chelyabinsk,
Chelyabinsk, Russia
e-mail: Tigra145@list.ru

A PERSONAL ABCD AS A MEANS OF FORMING MORAL AND PATRIOTIC QUALITIES IN PRESCHOOL CHILDREN

Annotation. The article describes the author's method of developing moral and patriotic qualities in preschool children during speech therapy classes by introducing them to the vocabulary of their native region and its phonetic analysis. The article provides an analysis of the content of work on the formation of a child's patriotic consciousness, taking into account the Federal State Educational Standard for Preschool Education.

Keywords: personal primer, moral and patriotic qualities, author's methodology, phonetic analysis, and the formation of phonemic hearing.

Патриотическое воспитание — это систематическая и целенаправленная деятельность, основанная на социокультурных, духовно-нравственных ценностях и принятых в обществе правил и норм поведения в интересах человека, семьи, общества и государства, которая направлена на развитие личности, создания условий для самоопределения и социализации граждан, формирования у них патриотического сознания, чувства верности России, готовности к выполнению гражданского долга и конституционных обязанностей по защите интересов Отечества [2].

В Федеральной образовательной программе дошкольного образования ставятся цели по патриотическому воспитанию: создание условий для становления основ патриотического сознания детей, возможности позитивной социализации ребенка, его всестороннего личностного, морально-нравственного и познавательного развития, развития инициативы и творческих способностей на основе соответствующих дошкольному возрасту видов деятельности.

Нравственно-патриотическое воспитание ребенка — сложный педагогический процесс. В основе его лежит развитие нравственных чувств.

Чувство Родины начинает формироваться у ребенка с отношения в семье, к самым близким людям — к матери, отцу, бабушке, дедушке; со знакомства с детским садом, своей улицей, городом, со страной, ее столицей и символами; с восхищения тем, что видит перед собой малыш, чему он изумляется и что вызывает отклик в его душе [1]. И хотя многие впечатления еще не осознаны им глубоко, но, пропущенные через детское восприятие, они играют огромную роль в становление личности патриота. Особое место в развитии этих чувств имеет работа логопеда, поскольку его целью является формирование лексико-грамматических или фонетико-фонематических аспектов родного языка, что делает мир вокруг малыша понятным и доступным.

Методика «Личный букварь» разработана мной как средство формирования нравственно — патриотических качеств у детей дошкольного возраста и помогает решать следующие задачи: закрепление и развитие активного и пассивного словаря детей, формирование фонематического слуха, изучения букв и звуков родного языка. Она реализуется на индивидуальных занятиях с детьми 5–6 лет, основываясь на ряде определенных принципов: от простого к сложному, доступности, наглядности, системности и систематичности.

В детском саду используется комплексно-тематическое планирование, которое определяет последовательность изучения содержания программы, так же в работе логопеда в рамках обучения грамоте проводится изучение букв и звуков родного языка. К концу недели, чаще всего в пятницу или четверг, ребенок получает два листа бумаги формата А4. На первом листе — основе в верхнем левом углу напечатана изучаемая буква, справа от нее строка для прописи. Внизу под строчкой ребенок заполняет «паспорт звуков», которые она обозначает (например, у буквы С два звука с и сь, дошкольник отмечает, какие «препятствия» встречает воздух при его произнесении: зубы, губы, язык) ниже находится схема расположения этих звуков в слове (в начале, середине, конце). На втором листе изображены предметы, соответствующие региональному компоненту в лексической теме (например, в теме «перелетные птицы» — пернатые Уральского региона — цапля, лебедь, утка, ласточка, грачи и др.; в теме «профессии родного края» — это сталевар, плотник, кузнец, металлург; в теме «семья» — фото своих близких, по степени родства — внук, сын, отец, дед, племянник). Дошкольник ищет среди предлагаемых названий слова на заданный звук, в заданной позиции, вырезает и приклеивает в обозначенный столбик. Если таковых не находится, ему предлагается посмотреть наглядный материал из уже изученных лексических тем, не использованные иллюстрации убирают в файл с листом — основой. Выполненные работы вкладываются в индивидуальные папки — скоросшиватели. На лицевой стороне фотография ребенка, под фото он сам пишет свои имя и фамилию. Папка формируется в течении всего периода обучения. Ребенок забирает ее домой на выпускном.

Таким образом, в ходе работы над «Личным букварем» развивается фонематический слух, систематически пополняется лексика, характерной для родного края, формируется чувство причастности к родному дому, семье, детскому саду, городу), к культурному наследию своего народа, приходит понимание национальных особенностей, развивается чувство собственного достоинства как представителя своего народа, толерантное отношение к представителям других национальностей, к ровесникам, родителям, соседям, другим людям.

Литература:

1. Гражданско-патриотическое воспитание обучающихся в период реализации ФГОС. Методические рекомендации / Авт.-сост.: Т. Б. Паршина, Т. П. Корнеева. — Пенза, 2016. — 116 с. — Текст : непосредственный.
2. Нравственно-патриотическое воспитание детей дошкольного возраста : планирование работы и конспекты занятий : методическое пособие для педагогов / А. Я. Ветохина, З. С. Дмитренко, Е. Н. Жигналь [и др.]. — Санкт-Петербург : Детство-Пресс, 2021. — 190 с. — (Разработано в соответствии с ФГОС). — ISBN 978-5-89814-516-3. — Текст : непосредственный.
3. *Коротаева, Е. В.* Вопросы патриотически ориентированного воспитания детей дошкольного возраста / Е. В. Коротаева, А. С. Андрюнина. — 2-е изд. — Москва : ООО «Директ-Медиа», 2022. — 120 с. — ISBN 978-5-4499-3268-6. — Текст : непосредственный.

Евтушенко И. Н.

Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет,
г. Челябинск, Россия
e-mail: evtushenkoin@cspu.ru

РАЗВИТИЕ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА ЧЕРЕЗ СОЦИАЛЬНЫЕ ПРАКТИКИ

Аннотация. В статье изучается влияние социальных практик (акций) на развитие эмоционального интеллектау детейдошкольного возраста. Рассмотрена актуальность проблемы. Проанализированы виды социальных акций, показана их значимость в развитии эмоционального интеллекта ребенка дошкольного возраста.

Ключевые слова: социальные акции, эмоциональный интеллект, дети дошкольного возраста.

Evtushenko I. N.

South Ural State Humanitarian and Pedagogical University,
Chelyabinsk, Russia
e-mail: evtushenkoin@cspu.ru

DEVELOPMENT OF EMOTIONAL INTELLIGENCE IN PRESCHOOL CHILDREN THROUGH SOCIAL PRACTICES

Annotation. This article examines the impact of social practices (activities) on the development of emotional intelligence in preschool children. The relevance of this issue is discussed. The types of social activities are analyzed, demonstrating their importance in developing emotional intelligence in preschool children.

Key words: social actions, emotional intelligence, preschool children.

Проблема эмоционального интеллекта занимает значительное место в современных психолого-педагогических исследованиях (И. Н. Андреева, Ю. А. Афонькина В. А. Лабунская, А. О. Куракина и др.), что обусловлено возрастающим интересом к роли эмоций в познавательной и социальной деятельности человека. Исследования подтверждают, что старший дошкольный возраст представляет собой сензитивный период для формирования базовых компонентов эмоционального интеллекта, что обусловлено как психологическими особенностями данного возрастного этапа, так и нейрофизиологическими процессами созревания соответствующих мозговых структур.

Особое значение имеет понимание эмоционального интеллекта как социально обусловленного качества, формирующегося в процессе взаимодействия человека с окружающей средой. Это положение принципиально важно для педагогической практики, так как обосновывает возможность и необходимость целенаправленного развития эмоциональной сферы в образовательном процессе. При этом отмечается, что эмоциональный интеллект не является статичной характеристикой, а представляет собой динамическую систему, проходящую определенные этапы становления [1].

Теоретико-методологической основой использования социальных практик в развитии эмоционального интеллекта выступает культурно-деятельностный подход, разработанный Л. С. Выготским и А. Н. Леонтьевым. Согласно этому подходу, социально значимая деятельность создает оптимальные условия для эмоционального развития, позволяя детям не только проявлять сочувствие, но и осваивать культурно заданные образцы эмоционального реагирования. Как показано в исследованиях Д. Б. Эльконина, именно в процессе социально ориентированных действий происходит важнейший психологический переход от эгоцентрической позиции к способности понимать и учитывать переживания других людей. Этот переход имеет особое значение в старшем дошкольном возрасте, когда формируются базовые структуры нравственного сознания и эмоциональной регуляции. Проведенный анализ различных теоретических подходов к изучению эмоционального интеллекта выявил как общие тенденции, так и существенные различия в его понимании. Однако все современные концепции сходятся в при-

знании ключевой роли эмоционального интеллекта в процессе социализации и личностного развития. Таким образом, подэмоциональным интеллектом мы понимаем комплекс способностей, позволяющих человеку осознавать, понимать и регулировать собственные эмоциональные состояния, а также распознавать и адекватно реагировать на эмоции окружающих. В психологической науке это понятие рассматривается как важный фактор успешной социальной адаптации и личностного развития [1, 2].

Основу эмоционального интеллекта составляет способность к эмоциональной саморегуляции, которая включает умение управлять своими переживаниями, направлять их в конструктивное русло и использовать для решения жизненных задач. Согласно исследованиям Г. Г. Гарсковой, развитие эмоционального интеллекта в старшем дошкольном возрасте характеризуется рядом специфических особенностей. Во-первых, происходит расширение эмоционального словаря и формирование способности к дифференциации эмоциональных состояний. Во-вторых, развивается эмпатическая способность, позволяющая ребенку учитывать эмоции других людей в процессе взаимодействия. В-третьих, появляются первые формы произвольной регуляции эмоциональных проявлений, что особенно важно для успешной адаптации к школьному обучению [3].

Особое значение в формировании эмоционального интеллекта у детей старшего дошкольного возраста приобретает организация социально значимой деятельности, направленной на развитие эмпатии и эмоциональной отзывчивости. Исследования ученых Л. И. Божович, Т. Д. Марцинковской подчеркивают, что участие в социальных акциях благотворительной направленности создает уникальные условия для практического освоения эмоциональных компетенций. В процессе оказания помощи животным, взаимодействия с ветеранами или пожилыми людьми у детей формируется способность к эмоциональной децентрации — важнейшему компоненту эмоционального интеллекта, позволяющему учитывать переживания других живых существ.

Практика дошкольного образования демонстрирует эффективность специально организованных социальных проектов, где дети участвуют в изготовлении кормушек для птиц, посещении приютов для животных или подготовке праздничных мероприятий для ветеранов. В ходе такой деятельности, как отмечает В. В. Абраменкова, происходит естественное развитие эмоциональной сферы через переживание сострадания, радости от помощи и осознания своей социальной значимости. При этом важную роль играет последующее обсуждение эмоционального опыта, что способствует осознанию и вербализации переживаний.

Психологический анализ механизмов воздействия социальных акций на развитие эмоционального интеллекта позволяет выделить комплекс взаимосвязанных процессов. В работах Т. П. Гавриловой продемонстрировано, что при оказании помощи животным или ветеранам у детей активизируется механизм эмоционального заражения, способствующий непроизвольному присвоению переживаний тех, кому адресована помощь. Параллельно включаются процессы когнитивной рефлексии, позволяющие осознавать причины и последствия различных эмоциональных состояний. Важную роль играет и механизм идентификации, благодаря которому ребенок принимает на себя социальную роль помощника со всеми сопутствующими эмоциональными паттернами [4].

Эффективность социальных практик как условия развития эмоционального интеллекта подтверждается рядом эмпирических исследований. Интересные данные получены в исследовании Г. Г. Кравцова, посвященном интеграции социальных акций в образовательный процесс детского сада Автор описывает опыт, когда после посещения приюта для животных педагоги организовывали сюжетно-ролевую игру «Ветеринарная клиника». Такое сочетание реальной помощи с игровой деятельностью не только закрепляло эмоциональный опыт, но и способствовало его осмыслению, что в конечном итоге приводило к качественным изменениям в эмоциональной сфере дошкольников [5].

Научные труды О. А. Карабановой открывают новые перспективы использования социальных практик в развитии эмоционального интеллекта. В частности, изучается потенциал межпоколенческих проектов, объединяющих дошкольников с пожилыми людьми, экологических акций с выраженным эмоциональным компонентом, а также цифровых форматов социальной активности. Эти новые направления позволяют расширить арсенал средств эмоционального воспитания, сохраняя при этом его главный принцип — связь эмоционального развития с реальной социально значимой деятельностью [6].

Систематическое включение дошкольников в социальные практики благотворно влияет на их эмоциональное развитие. Особую эффективность демонстрируют проекты, предполагающие оказание реальной помощи тем, кто в ней нуждается. В процессе такой деятельности у детей естественным образом развивается способность понимать эмоциональные состояния других, сопереживать и проявлять отзывчивость. При этом важное значение имеет посильность предлагаемых заданий и их соответствие возрастным возможностям детей. В связи с этим, особого внимания заслуживает вопрос этических аспектов организации социальных практик. При всей ценности подобной деятельности для эмоционального развития, важно соблюдать баланс между ее развивающим потенциалом и психологическим комфортом детей. В частности, возможны риски чрезмерного эмоционального напряжения, которое может возникнуть при столкновении с ситуациями, требующими сложных моральных выборов или демонстрирующими человеческие страдания. Поэтому особенно важна тщательная подготовка и дозирование эмоционально насыщенных ситуаций, а также создание условий для их последующего обсуждения и «переработки».

Проведенный анализ позволяет утверждать, что социальные практики представляют собой эффективное средство развития эмоционального интеллекта у детей старшего дошкольного возраста. Их особая ценность заключается в создании естественных ситуаций для проявления и совершенствования эмпатии, эмоциональной

децентрации и способности к сопереживанию. Важнейшим условием эффективности таких практик выступает их грамотная педагогическая организация, включающая эмоциональное сопровождение взрослого, посильность заданий и обязательную рефлексию переживаний. Особое значение имеет интеграция реального социального опыта с игровой деятельностью, что позволяет дошкольникам глубже осмыслить и закрепить полученные эмоциональные впечатления.

Литература:

1. *Терещенко, М. Н.* Психолого-педагогические условия развития эмоционального интеллекта у детей старшего дошкольного возраста в ДОО / М. Н. Терещенко, И. Ю. Иванова, И. Н. Евтушенко [и др.] — Текст : непосредственный // Балтийский гуманитарный журнал. — 2024. — Т. 13, №4(49). — С. 62–67.

2. *Терещенко, М. Н.* Развитие эмоционального интеллекта родителей детей дошкольного возраста / М. Н. Терещенко, И. Ю. Иванова, И. Н. Евтушенко [и др.] — Текст : непосредственный // Азимут научных исследований: педагогика и психология. — 2024. — Т. 13, №4(49). — С. 235–240.

3. *Гарскова, Г. Г.* Введение понятия «эмоциональный интеллект» в психологическую теорию / Г. Г. Гарскова — Текст : непосредственный // Ананьевские чтения: тез. науч. практ. конф. — СПб. : Изд-во СПбГУ, 2013. — С. 25–26.

4. *Гаврилова, Т. П.* Экспериментальное изучение эмпатии у детей младшего и среднего возраста / Т. П. Гаврилова — Текст : непосредственный // Вопросы психологии. — 1974. — №5. — С. 107–115.

5. Вариативная примерная основная образовательная программа дошкольного образования «Золотой ключик» / под ред. Г. Г. Кравцова. — Москва. : Левъ, 2015. — 217 с. — ISBN 978-5-91914-017-7. — Текст : непосредственный.

6. *Карабанова, О. А.* Понятие «социальная ситуация развития» в современной психологии / О. А. Карабанова — Текст : непосредственный // Методология и история психологии. — 2007. — Т. 2, №4. — С. 40–56.

[1]Едакова И. Б., Пашина А. В.

Челябинский институт Просвещения,
г. Челябинск, Россия
[1]e-mail: iedakova@yandex.ru

РЕАЛИЗАЦИЯ ПРОЕКТА «СКОРАЯ ЭКСПЕРТНАЯ ПОМОЩЬ» В МУНИЦИПАЛЬНОЙ СИСТЕМЕ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ: ОПЫТ, ИНСТРУМЕНТЫ, ПЕРВЫЕ РЕЗУЛЬТАТЫ

Аннотация. В статье представлен опыт реализации муниципального инновационного проекта «Скорая экспертная помощь» в системе дошкольного образования. Описаны организационная модель, этапы внедрения и диагностический инструментарий. На основе данных самообследования ДОО, экспертных заключений и мониторинга удовлетворенности участников показана эффективность формата «скорой помощи» как механизма адресной поддержки педагогов и руководителей. Обосновано, что сочетание программно-целевого подхода, наставничества и цифровых ресурсов позволяет повысить качество условий реализации образовательных программ в соответствии с ФГОС ДО и ФОП ДО.

Ключевые слова: инновационный проект, скорая экспертная помощь, дошкольное образование, качество образования, муниципальная система.

[1]Edakova I. B., Pashina A. V.

Chelyabinsk Institute of Education,
Chelyabinsk, Russia
[1]e-mail: iedakova@yandex.ru

IMPLEMENTATION OF THE «RAPID EXPERT ASSISTANCE» PROJECT IN THE MUNICIPAL PRESCHOOL EDUCATION SYSTEM: EXPERIENCE, TOOLS, FIRST RESULTS

Annotation. This article presents the experience of implementing the municipal innovative project «Rapid Expert Assistance» in the preschool education system. It describes the organizational model, implementation stages, and diagnostic tools. Based on preschool self-assessment data, expert opinions, and participant satisfaction monitoring, the effectiveness of the «rapid assistance» format as a mechanism for targeted support for teachers and administrators is demonstrated. It is demonstrated that the combination of a program-targeted approach, mentoring, and digital resources improves the quality of educational program implementation in accordance with the Federal State Educational Standard for Preschool Education and the Federal Program for Preschool Education.

Keywords: innovative project, «Rapid Expert Assistance», preschool education, education quality, municipal system

В настоящее время большое внимание уделяется разработке и применению различных диагностических материалов для оценки профессиональных компетенций педагогических и управленческих кадров, а также деятельности дошкольных образовательных организаций (ДОО). Однако более мотивирующей формой диагностики для профессионала может стать изучение эффективных практик, реализуемых в других образовательных организациях. Такая форма диагностики основана не на отрицательных эмоциях, связанных с оценочной процедурой, а на желании внедрять результативные практики образовательной деятельности, с которыми специалист знакомится.

С 2025 года в городе Челябинск в рамках направления «Управление качеством образования» реализуется долгосрочный муниципальный инновационный проект «Скорая экспертная помощь» (СЭП). Проект инициирован Комитетом по делам образования города Челябинска, оператором выступает МАУ ДПО «Челябинский институт Просвещения» (МАУ ДПО ЧиП). Основная цель — оказание профессиональной поддержки дошкольным образовательным организациям в создании условий для достижения национальных целей, обозначенных в Указе Президента РФ от 07.05.2024 № 309.

В отличие от традиционных форм методической работы и аттестации, проект предлагает формат «скорой помощи»: эксперт работает непосредственно «в поле», становясь временным членом команды организации. Такой подход, как показала практика, позволяет оперативно реагировать на запросы педагогов и руководителей, снижать сопротивление инновациям и обеспечивать адресность рекомендаций.

Реализация проекта опирается на методологию программно-целевого подхода, который предполагает построение «дерева целей», разработку исполняющей и управляющей программ [1, 2]. В практическом плане это означает, что каждый год Комитет по делам образования определяет приоритетные направления деятельности ДОО, требующие экспертной поддержки. В 2025 году таким направлением стало «Здоровьесбережение в ДОО» в ДОО, в 2026 году — «Духовно-нравственное и патриотическое воспитание в ДОО», в 2027 году — «Цифровая образовательная среда в ДОО».

Для каждого направления создается экспертная группа, в состав которой входят:

— методисты МАУ ДПО ЧиП;
— руководители городских профессиональных сообществ педагогов и городских объединений по приоритетным направлениям деятельности;
— педагоги и руководители ДОО, имеющие подтвержденные высокие результаты в данной области;
— в рамках взаимодействия — ученые (ЮУрГГПУ) и практики из смежных сфер (например, врачи для направления «Здоровьесбережение в ДОО»).

Реализация проекта проходит пять последовательных этапов.

Первый этап — разработка чек-листа. Экспертная группа разрабатывает диагностический инструментарий: экспертный лист (чек-лист), в котором выделены основные критерии, показатели и система оценивания по конкретному направлению. Например, для чек-листа по направлению «Здоровьесбережение в ДОО» были выделены такие блоки, как «Организация двигательного режима», «Психолого-педагогические условия формирования культуры здоровья», «Взаимодействие с семьей по вопросам здорового образа жизни». Каждый показатель оценивается по трехбалльной шкале с подробными дескрипторами.

Второй этап — самообследование. Все ДОО города (в 2025 году — 187 организаций) получают чек-лист и проводят самообследование. Руководитель вместе с педагогическим коллективом заполняет чек-лист, фиксирует сильные стороны и дефициты.

Третий этап — выезд экспертов в ДОО. Формат может быть разным: от однодневного визита до нескольких встреч. Эксперты изучают документацию, наблюдают образовательный процесс, проводят экспертный опрос педагогов и родителей, анализируют продукты деятельности. Важно, что экспертиза носит не инспекционный, а аудиторский характер [3].

Четвертый этап — консультирование и рекомендации. По итогам выезда эксперты готовят письменное экспертное заключение и проводят устное консультирование (индивидуальное или коллективное). Рекомендации носят технологический характер: например, не «улучшить работу», а «использовать в утренней гимнастике картотеку дыхательных упражнений, предложенную в приложении 2».

Пятый этап — отчетность и диссеминация. Экспертная группа представляет обобщенную информацию о результатах работы в Комитет по делам образования. Лучшие практики, выявленные в ходе экспертизы, размещаются на цифровом ресурсе «#НАСТАВНИКЦЕНТР» и на сайте МАУ ДПО ЧиП.

За 2025 год были достигнуты следующие результаты:

Разработаны 2 экспертных листа и апробирован 1 экспертный лист (по направлению «Здоровьесбережение в ДОО») совместно со специалистами городского здравоохранения и преподавателями ЮУрГГПУ.

Сформирована муниципальная команда экспертов.

Проведено обучение экспертов на семинаре «Изучение деятельности МДОУ г. Челябинска в рамках реализации муниципального проекта «Скорая экспертная помощь» в 2025 году» (36 часов).

100 % ДОО (187 организаций) провели самообследование по чек-листу.

Помимо количественных показателей, в ходе реализации проекта зафиксированы важные качественные изменения.

Во-первых, произошло снижение тревожности педагогов в отношении внешней оценки. Мы считаем, что этот эффект связан с тем, что эксперт выступает не как инспектор, а как носитель лучшей практики [3].

Во-вторых, запущен процесс формирования экспертного сообщества из числа педагогов-лидеров. Это подтверждает тезис о том, что экспертиза является механизмом развития профессиональной рефлексии и наставничества [4].

В-третьих, создан информационный ресурс, где размещены: все чек-листы (ежегодно обновляемые), методические рекомендации, сборник лучших практик по здоровьесбережению. Все материалы размещаются на сайте МАУ ДПО ЧиП, с целью распространения позитивного опыта работы педагогов.

Планы реализации проекта на последующие годы включают:

— ежегодное расширение перечня направлений экспертизы (например, 2026 год — духовно-нравственное и патриотическое воспитание);
— создание репозитория лучших управленческих и педагогических практик;
— ежегодная публикация сборника лучших педагогических практик города Челябинска.

Реализация муниципального проекта «Скорая экспертная помощь» в г. Челябинске подтвердила, что формат оперативной, адресной и поддерживающей экспертизы является эффективным инструментом повышения качества дошкольного образования. Ключевыми факторами успеха стали: сочетание программно-целевого подхода с гибкой реакцией на запросы ДОО, включение в экспертные группы педагогов-лидеров (наставничество), стандартизация инструментария (чек-листы) и цифровая платформа для диссеминации практик.

Полученные за первый год данные позволяют говорить о достижении заявленных критериев эффективности: адекватности экспертных заключений, рациональности временных затрат (в среднем 4–6 часов на одну ДОО) и стимулирующем характере процедуры.

Литература:

1. *Конаржевский, Ю. А.* Менеджмент и внутришкольное управление / Ю. А. Конаржевский. — Москва : Педагогический поиск, 2000. — 224 с. — ISBN 5-901030-23-0. — Текст : непосредственный.

2. *Шалаев, И. К.* Программно-целевой подход в управлении педагогическими системами / И. К. Шалаев. — Барнаул : Изд-во БГПУ, 2002. — 208 с. — Текст : непосредственный.

3. *Стеркина, Р. Б.* Аттестация и государственная аккредитация дошкольных образовательных учреждений / Р. Б. Стеркина. — 2-е изд., испр. и доп. — Москва : АСТ, 1997. — 432 с. — ISBN 5-7841-0020-3. — Текст : непосредственный.

4. *Асмолов, А. Г.* Стратегия социокультурной модернизации образования: на пути к преодолению кризиса идентичности и построению гражданского общества / А. Г. Асмолов. — Текст : непосредственный // Вопросы образования. — 2008. — № 1. — С. 65–86.

Емельянова М. С.

Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет,
г. Челябинск, Россия
e-mail: emelyanovams@cspu.ru

Научный руководитель:
Бехтерева Е. Н., к. п. н., доцент

ИССЛЕДОВАНИЕ ПРОБЛЕМЫ УПРАВЛЕНИЯ САМООБРАЗОВАНИЕМ ПЕДАГОГОВ В ДОШКОЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ

Аннотация. В статье рассматривается проблема управления самообразованием педагогов в дошкольной образовательной организации в условиях модернизации образования. Обосновывается важность системного подхода, где ключевую роль играет диагностика. На примере конкретного исследования анализируются результаты применения диагностических инструментов.

Ключевые слова: самообразование педагогов, управление самообразованием педагогов, дошкольная образовательная организация, диагностика.

Emelyanova M. S.
South Ural State Humanitarian and Pedagogical University,
Chelyabinsk, Russia
e-mail: emelyanovams@cspu.ru

Supervisor:
Bekhtereva E. N., Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor

A STUDY OF THE PROBLEM OF MANAGING TEACHERS' SELF-EDUCATION IN A PRESCHOOL EDUCATIONAL ORGANIZATION

Annotation. The article discusses the problem of managing teachers' self-education in a preschool educational organization in the context of educational modernization. The importance of a systematic approach, where diagnosis plays a key role, is substantiated. Using the example of a specific study, the results of the use of diagnostic tools are analyzed.

Keywords: self-education of teachers, management of self-education of teachers, preschool educational organization, diagnostics.

Исследование проблемы управления самообразованием педагогов в дошкольной образовательной организации (ДОО) приобретает особую актуальность в контексте модернизации системы образования и внедрения Федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования (ФГОС ДО). В настоящее время модернизация содержания педагогического образования, потребность в трансформации устоявшихся моделей должна решаться через создание условий для повышения профессиональных компетентностей путем самообразования, активного насыщения образовательной среды, что приведет к созданию принципиально новых возможностей для всей системы образования [1].

В современных условиях профессиональная компетентность педагога не может рассматриваться как статичная величина; она требует постоянного обновления и развития, что ставит самообразование в разряд ключевых факторов, обеспечивающих качество образовательного процесса. Однако на практике управление данным процессом часто носит формальный характер, не приводя к реальному профессиональному росту. Причина данного противоречия кроется в недостаточной научности подходов к управлению, в частности, в недооценке роли системной диагностики как начального и фундаментального этапа всей работы.

Эффективное управление самообразованием представляет собой циклический процесс, включающий диагностический, проектировочный, организационный, контрольно-регулировочный и аналитический этапы. При этом именно диагностика позволяет перейти от интуитивного администрирования к научно обоснованному моделированию, обеспечивая адресность и эффективность методического сопровождения.

Проблемой самообразования занимались А. Я. Айзенберг, В. П. Бондаренко, Г. М. Коджаспирова, И. И. Колбаско, М. Л. Князева и другие. В работах этих авторов представлено большое множество трактовок понятия «самообразование».

А. Я. Айзенберг под самообразованием понимал систему действий, направленных на расширение и углубление имеющихся знаний и приобретение новых, осуществляемых человеком самостоятельно, вне рамок обязательных учебных программ. Особое внимание уделяется внутренним мотивам, таким как потребность в развитии, стремление повысить профессиональный уровень и личную эффективность [2].

В рамках эмпирического исследования, направленного на выявление реального состояния проблемы в дошкольных образовательных учреждениях г. Челябинска, была проведена комплексная диагностика педагогического коллектива. Целью данного этапа являлось изучение уровня мотивации к профессиональному успеху, степени сформированности методической компетентности и готовности к самообразовательной деятельности.

Для получения объективной и многогранной картины использовались взаимодополняющие диагностические инструменты. Применение опросника «Мотивация к достижению цели, к успеху» T. Ehlers (1964), в адаптации М. А. Котика [3], позволило оценить силу стремления педагогов к достижению поставленных целей и их ориентацию на результат. Диагностическая карта выявления уровня методической компетентности педагогов Г. В. Яковлевой (2009) дала возможность проанализировать руководителю уровень профессиональной компетентности каждого сотрудника [4]. Анкетирование «Педагогическая оценка и самооценка готовности к самообразованию» (Г. М. Коджаспирова, 1994) помогло выявить отношение педагогов к процессу саморазвития и наличие у них навыков саморегуляции [5].

Проанализировав результаты диагностики «Мотивация к достижению цели, к успеху» можно сделать вывод о том, что большинство педагогов имеют средний уровень мотивации к успеху (62 % от общего числа опрашиваемых). Высокий уровень у мотивации к успеху имеют 30 % респондентов. И низкий уровень мотивации к успеху также имеют 8 % респондентов.

Результаты диагностики показали наличие в коллективе четко выраженных групп: ядро составляют педагоги с высоким уровнем мотивации, готовые к инновациям и лидерству; большинство представлено специалистами со средним уровнем, ориентированными на успех, но нуждающимися в поддержке; определенная доля педагогов демонстрирует низкий уровень мотивации, характеризующийся стремлением избегать неудач и неуверенностью в своих силах.

Анализ диагностических карт выявления уровня методической компетентности педагогов позволяет сделать вывод о том, что большинство педагогов имеют достаточный уровень методической компетентности (50 % от общего числа опрашиваемых). Оптимальный уровень методической компетентности имеют 38 % от общего числа респондентов. На критическом уровнем методической компетентности оказались 12 % респондентов.

Диагностика методической компетентности выявила наиболее проблемные зоны: педагоги испытывают значительные затруднения в конструктивно-проектировочной деятельности, а именно в проектировании образовательного процесса с учетом требований стандарта и индивидуальных особенностей воспитанников.

Анализ анкетирования «Педагогическая оценка и самооценка готовности к самообразованию» позволяет сделать вывод о том, что большинство педагогов имеют достаточный уровень готовности к самообразованию (58 % от общего числа опрашиваемых). Оптимальный уровень готовности к самообразованию имеют 26 % от общего числа респондентов. На недопустимом уровнем готовности к самообразованию оказались 16 % респондентов.

Зафиксирован недостаточный уровень развития гностических умений, в частности навыков анализа собственной деятельности и передового опыта. Данные анкетирования подтвердили выявленные тенденции: педагоги с высокой мотивацией демонстрируют развитые навыки саморегуляции и целеполагания, тогда как для педагогов со средним и низким уровнем характерны формальный подход к самообразованию и потребность во внешнем контроле и методической помощи.

Таким образом, результаты проведенного исследования убедительно доказывают невозможность применения унифицированных моделей управления самообразованием. Диагностика вскрыла наличие в коллективе различных групп с полярными образовательными запросами: от потребности в творческой свободе у лидеров до необходимости интенсивного психолого-педагогического сопровождения у наименее мотивированных специалистов. Это обусловливает необходимость перехода от фронтальных форм методической работы к стратегии индивидуализации образовательных маршрутов. На основе полученных данных становится возможным построение дифференцированной программы развития кадрового потенциала, где для каждой группы педагогов подбираются адекватные формы сопровождения. Системная диагностика выступает не просто этапом контроля, а отправной точкой для построения эффективной модели управления профессиональным ростом, позволяющей трансформировать самообразование из формальной обязанности в реальный инструмент повышения качества дошкольного образования.

Литература:

1. *Артеменко, Б. А.* Образовательные возможности цифровой лаборатории в повышении информационно-компьютерной компетентности будущих специалистов системы дошкольного образования / Б. А. Артеменко, Е. Н. Бехтерева, И. В. Колосова [и др.]. — Текст : непосредственный // Современная наука: актуальные проблемы теории и практики. Серия: Гуманитарные науки. — 2020. — №1. — С. 84–87.

2. *Айзенберг, А. Я.* Самообразование: история, теория и современные проблемы: учеб. пособие / А. Я. Айзенберг. — Москва : Высшая школа, 1986. — 126 с. — Текст : непосредственный.

3. *Котик, М. А.* Психология и безопасность / М. А. Котик. — Таллин : Валгус, 1981. — 408 с. — Текст : непосредственный.

4. *Яковлева, Г. В.* Как оценить профессиональную и методическую компетентность педагога инновационного дошкольного образовательного учреждения / Г. В. Яковлева. — Текст : непосредственный // Дошкольное воспитание. — 2009. — №10. — С. 88–94.

5. *Коджаспирова, Г. М.* Культура профессионального самообразования педагога / Г. М. Коджаспирова. — Москва : Всероссийский научно-практический центр профориентации и психологической поддержки населения, 1994. — 344 с. — Текст : непосредственный.

Ермолина Т. А.
Башкирский государственный педагогический университет им. М. Акмуллы
г. Уфа, Россия
e-mail: ermolina_w@mail.ru

РАЗРАБОТКА МЕТОДИЧЕСКИХ РЕКОМЕНДАЦИЙ ПО ОРГАНИЗАЦИИ ГРУПП КРАТКОВРЕМЕННОГО ПРЕБЫВАНИЯ В ДОО

Аннотация. В статье представлены результаты разработки методических рекомендаций по организации групп кратковременного пребывания (ГКП) детей в дошкольной образовательной организации. Автором обоснована необходимость создания целостного методического сопровождения ГКП. Раскрываются ключевые компоненты авторской методики. Доказана эффективность предложенной методики.

Ключевые слова: группы кратковременного пребывания, методические рекомендации, адаптация детей раннего возраста, социальный запрос семьи, развивающая предметно-пространственная среда.

Ermolina T. A.
Bashkir State Pedagogical University named after M. Akmulla,
Ufa, Russia
e-mail: ermolina_w@mail.ru

DEVELOPMENT OF METHODOLOGICAL RECOMMENDATIONS FOR ORGANIZING SHORT-TERM STAY GROUPS IN PRESCHOOL EDUCATIONAL INSTITUTIONS

Annotation. The article presents the results of the developmentof methodological recommendations for organizing short-term stay groups for children in preschool educational organizations. The author substantiates the need for comprehensive methodological support for short-term stay groups. The key components of the author's methodology are revealed. The effectiveness of the proposed methodology has been proven.

Keywords: short-term stay groups, methodological recommendations, adaptation of young children, social needs of the family, developmental subject-spatial environment.

Современная система дошкольного образования характеризуется расширением спектра вариативных форм, призванных обеспечить доступность образовательных услуг для различных категорий семей. Одной из наиболее востребованных, но одновременно и наиболее сложных в организационно-методическом плане форм выступают группы кратковременного пребывания детей (ГКП). Как показывают данные официальной статистики, при устойчивом спросе со стороны родителей наблюдается сокращение численности воспитанников, охваченных данной формой. Причина, по мнению ряда исследователей, кроется не в отсутствии потребности, а в несовершенстве методического обеспечения деятельности ГКП, которое зачастую представляет собой механический перенос моделей работы из групп полного дня [3].

Целью настоящего исследования стала разработка целостных методических рекомендаций по организации ГКП, учитывающих специфику ограниченного времени пребывания ребенка в дошкольной организации и необходимость активного включения семьи в образовательный процесс. Теоретико-методологическую основу исследования составили концепции адаптации детей раннего возраста к условиям дошкольного учреждения [2], теория игровой деятельности как ведущего вида развития дошкольника [5], а также принципы педагогического взаимодействия с семьей [4].

Разработка методических рекомендаций начиналась с диагностического этапа, ключевая цель которого — выявление актуального социального запроса семей, потенциально заинтересованных в услугах ГКП. Для этого было проведено анкетирование родителей детей раннего дошкольного возраста, не посещающих детский сад на постоянной основе. Анкета включала вопросы о предпочтительном времени пребывания, желаемой периодичности посещения, основных целях обращения в ГКП (адаптация, развитие, освобождение времени для работы родителей), а также о готовности к взаимодействию с педагогами. Анализ результатов позволил сделать следующие выводы: 82 % респондентов предпочитают утренние часы пребывания (с 9.00 до 12.00); 76 % хотели бы посещать ГКП 2–3 раза в неделю; основной целью (89 %) названа мягкая адаптация ребенка к детскому саду и получение педагогической поддержки. На основе этих данных был определен тип ГКП как адаптационная группа для детей раннего возраста (от 1,5 до 3 лет) с возможностью присутствия родителей на первых этапах.

Особого внимания потребовала организация развивающей предметно-пространственной среды (РППС) в условиях кратковременного пребывания. Как показано в исследованиях по дошкольной педагогике, среда в ГКП выполняет компенсаторную функцию: поскольку время непосредственного педагогического взаимодействия ограничено, само пространство должно провоцировать ребенка на активность и самостоятельность [1]. В подготовленном помещении были организованы следующие центры: центр двигательной активности, центр сюжетно-ролевых игр, центр продуктивных видов деятельности, центр познавательного развития, центр уединения и релаксации. Ключевым требованием выступила трансформируемость и полифункциональность оборудования. Столы-трансформеры, мягкие модули, передвижные ширмы позволяли в течение короткого времени менять пространство в зависимости от педагогической задачи, не затрачивая усилий на кардинальную перестройку.

Режим дня ГКП проектировался на основе требований СанПиН. С учетом выявленных запросов родителей была выбрана модель утреннего пребывания (9.00–12.00). Режим включал: прием детей и свободную игру (30 мин), утреннюю гимнастику (10 мин), организованную образовательную деятельность в игровой форме (два блока по 15–20 мин с перерывом), второй завтрак (15 мин), прогулку, заключительную игру и уход детей домой. Общая продолжительность пребывания составила 3 часа, что физиологично для детей раннего возраста и позволяет избежать переутомления.

Ключевым элементом разработанной методики выступил алгоритм организации адаптационного периода, построенный с учетом принципа постепенности, обоснованного в работах по педагогике раннего возраста [2]. Были выделены три последовательных этапа.

Первый этап (1–2 недели) предполагал присутствие ребенка вместе с мамой в течение 1–1,5 часов, участие только в свободной игровой деятельности. Роль педагога на данном этапе — наблюдение, установление эмоционального контакта с ребенком и родителем, создание комфортной, доброжелательной атмосферы. Родитель

выступал не пассивным наблюдателем, а активным участником игры, получая при этом от педагога краткие консультативные рекомендации «на месте».

Второй этап (2–3 недели) характеризовался увеличением времени пребывания до 2–2,5 часов. Ребенок начинал включаться в отдельные режимные моменты (второй завтрак, прогулку) и краткие игровые занятия. Присутствие родителя постепенно сокращалось: мама могла выйти из группы на 15–20 минут (в зону ожидания), затем вернуться. На этом этапе особенно важными становились индивидуальные беседы педагога с родителем об успехах и трудностях адаптации.

Третий этап (1–2 недели) — пребывание ребенка в группе в течение полного времени работы ГКП (3 часа) самостоятельно. Родитель находился в зоне ожидания и при необходимости мог быть приглашен педагогом. На этом этапе основное внимание уделялось включению ребенка во все формы организованной деятельности и взаимодействие со сверстниками.

Параллельно с адаптацией детей реализовывалась система психолого-педагогического сопровождения родителей, включающая следующие формы: индивидуальные беседы по итогам каждого дня (5–10 минут), групповые консультации по возрастным особенностям и приемам развития (1 раз в месяц), памятки и буклеты с краткими практическими рекомендациями (выдавались еженедельно по текущей теме), практикумы с обучением игровым методам взаимодействия (1 раз в 2 месяца), а также совместные праздники и развлечения (по календарному плану) [4]. Такая система позволяла родителю не только получать готовые рецепты, но и осваивать способы взаимодействия с ребенком, которые в дальнейшем можно было переносить в домашнее воспитание.

Оценка эффективности методики осуществлялась по трем группам критериев: адаптационному (успешность адаптации детей), компетентностному (уровень педагогической компетентности родителей) и критерию удовлетворенности (степень удовлетворенности родителей качеством услуг). Использовались методы педагогического наблюдения, адаптационные листы (фиксация эмоционального состояния, аппетита, взаимоотношений с детьми и взрослыми, познавательной активности), входное и итоговое анкетирование родителей.

Проведенное исследование позволяет утверждать, что разработанные методические рекомендации, включающие диагностику социального запроса, принципы отбора содержания, требования к организации РППС, этапный алгоритм адаптации и систему взаимодействия с семьей, являются эффективным инструментом организации ГКП. Доказано, что при соблюдении названных условий группа кратковременного пребывания способна в полной мере выполнять не только функцию присмотра и ухода, но и обеспечивать успешную социализацию ребенка, его познавательное развитие и формирование педагогической компетентности родителей.

Литература:

1. *Галигузова, Л. Н.* Педагогика детей раннего возраста : учебник для вузов / Л. Н. Галигузова, С. Ю. Мещерякова. — Москва : Владос, 2019. — 301 с. — ISBN 978-5-691-02254-8. — Текст : непосредственный.
2. *Доронова, Т. Н.* Взаимодействие дошкольного учреждения с семьей : пособие для педагогов ДОУ / Т. Н. Доронова. — Москва : Просвещение, 2018. — 112 с. — ISBN 978-5-09-058556-3. — Текст : непосредственный.
3. *Микляева, Н. В.* Вариативные формы дошкольного образования : метод. пособие / Н. В. Микляева. — Москва : АРКТИ, 2021. — 88 с. — ISBN 978-5-89415-987-4. — Текст : непосредственный.
4. *Славин, С. С.* Педагогическая поддержка семьи в современном ДОУ / С. С. Славин. — Текст : непосредственный // Дошкольное воспитание. — 2023. — №4. — С. 22–27. — ISSN 0012–561X.
5. *Смирнова, Е. О.* Детская психология : учебник для вузов / Е. О. Смирнова. — Москва : КноРус, 2021. — 280 с. — ISBN 978-5-406-07855-6. — Текст : непосредственный.

Жвакина Т. А.

Детский сад №395 г. Челябинска,
г. Челябинск, Россия
e-mail: tanya-zhvakina@mail.ru

Научный руководитель:
Колосова И. В., к. п. н., доцент

ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КУЛЬТУРЫ ПЕДАГОГОВ ДОШКОЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ: ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ

Аннотация. В статье актуализируется проблема формирования педагогической культуры педагогов дошкольного образования на современном этапе, рассматриваются существующие подходы к исследуемой проблеме, представлена авторская интерпретация исследуемого понятия.

Ключевые слова: профессиональная культура педагога, профессиональная культура педагога дошкольной образовательной организации, методологические подходы

Zhvakina T. A.
Kindergarten No 395 of Chelyabinsk,
Chelyabinsk, Russia
e-mail: tanya-zhvakina@mail.ru

Supervisor:
Kolosova I. V., Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor

FORMATION OF PROFESSIONAL CULTURE OF TEACHERS IN PRESCHOOL EDUCATIONAL ORGANIZATIONS: THEORETICAL ASPECTS

Annotation. The article actualizes the problem of forming the pedagogical culture of preschool teachers at the present stage, examines the existing approaches to the problem under study, and presents the author's interpretation of the concept under study.

Keywords: professional culture of a teacher, professional culture of a teacher in a preschool educational organization, methodological approaches

Современное состояние системы дошкольного образования акцентирует изменение качественных ориентиров в развитии личности педагогического работника. Важные акценты в этом направлении сделаны в законодательных актах и государственных инициативах, которые отчетливо указывают на необходимость проведения качественных перемен в профессиональном и личностном развитии педагогических работников ДОО [1]. Наиболее значимыми и определяющими нормативными актами являются: Федеральный закон № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» [2], Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования, профессиональный стандарта «Педагог (педагогическая деятельность в дошкольном, начальном общем, основном общем, среднем общем образовании) (воспитатель, учитель)» [3] и др.

Проблема формирования профессиональной культуры педагогов достаточно широко представлена в психолого-педагогических исследованиях: И. Ф. Исаев (теория профессионально-педагогической культуры преподавателя); Е. В. Бондаревская (становление педагогической культуры педагога, взаимосвязь профессиональной компетентности с культурой); В. А. Сластенин (изучение технологической составляющей педагогической культуры); Н. В. Кузьмина, А. К. Маркова (деятельностный подход к профессиональной компетентности педагога); Е. В. Арцишевская, И. А. Зимняя, М. К. Кабардов (исследование профессиональной компетентности с психологической позиции); Н. И. Запрудский, О. Е. Ломакина (изучение профессиональной компетентности с позиции системного подхода) и др. [4, 5].

Следует отметить, что исследований проблемы профессиональной культуры педагога дошкольной образовательной организации (ДОО) значительно меньше: Л. Г. Богославец, Т. В. Поданева (совершенствование компонентов профессионально-педагогической культуры специалистов ДОО); Г. Г. Колесникова, В. И. Сахарова (развитие педагогического творчества воспитателя и др.

Анализ исследуемой проблемы позволяет констатировать, что методологическая основа исследований базируется на следующих подходах к пониманию профессиональной культуры педагога ДОО:

1) системный подход рассматривает ее как сложноорганизованное образование, включающее структурно-функциональные компоненты, которые взаимодействуют между собой и с окружающей средой;

2) культурологический подход подчеркивает роль культуры в формировании личности педагога и его профессиональной деятельности;

3) аксиологический подход акцентирует внимание на ценностном аспекте — системе педагогических ценностей и отношений.

Таким образом, мы трактуем профессиональную культуру педагога ДОО как интегральное качество личности, которое объединяет систему профессионально-личностных качеств, ценностей, знаний, навыков и способов деятельности, обеспечивающих эффективную педагогическую работу с детьми дошкольного возраста. Данное понятие целесообразно рассматривать как часть общей культуры педагога, адаптированную к специфике дошкольного образования.

Литература:

1. *Исаев, И. Ф.* Профессионально-педагогическая культура преподавателя: учеб. пособие для студентов вузов / И. Ф. Исаев. — Москва: Academia, 2002. — 206 с. — ISBN 5-7695-0901-5. — Текст : непосредственный.

2. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации»: по состоянию на 2026 год. — Москва : Эксмо, 2026. — 224 с. — (Законы и Кодексы). — ISBN 978-5-04-232302-7. — Текст : непосредственный.

3. Приказ Министерства труда и социальной защиты РФ от 18 октября 2013 года № 544н «Об утверждении профессионального стандарта «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)» — Текст : электронный // Электронный фонд правовых и нормативно-технических документов : [сайт]. — 2026. — URL: https://docs.cntd.ru/document/499053710 (дата обращения: 15.03.2026).

4. *Самородова, А. П.* Развитие профессионально-педагогической культуры воспитателей дошкольных образовательных учреждений в условиях института повышения квалификации : специальность 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования»: автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Самородова Антонина Петровна; Тамбовский государственный университет им. Г. Р. Державина. — Елец, 2007. — 23 с. — Место защиты: Елецкий гос. ун-т им. И. А. Бунина. — Текст : непосредственный.

5. *Максимкина, О. И.* Формирование профессиональной коммуникативной культуры будущего педагога дошкольного образовательного учреждения (Содержательный и процессуально-деятельностный компоненты) : специальность 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования» : диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Максимкина Ольга Ивановна; Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена. — Саранск, 2002. — 228 с. — Текст : непосредственный.

[1]Жукова М. В., Лямагина А. Н.

Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет,
г. Челябинск, Россия
[1]e-mail: gukovamv@cspu.ru

СЕМЕЙНЫЕ ЦЕННОСТИ В СИСТЕМЕ ЦЕННОСТНЫХ ОРИЕНТАЦИЙ СОВРЕМЕННОЙ СТУДЕНЧЕСКОЙ МОЛОДЕЖИ

Аннотация. В статье рассматривается место семейных ценностей в системе ценностных ориентаций современной студенческой молодежи, приводятся данные изучения ценностных ориентаций студентов. Актуальность работы обусловлена трансформацией института семьи и необходимостью понимания того, как новые социальные реалии отражаются в мировоззрении молодого поколения, вступающего в период формирования устойчивых жизненных стратегий.

Ключевые слова: семья; ценностные ориентации; семейные ценности; студенчество; молодое поколение.

[1]Zhukova M. V., Lyamagina A. N.,

South Ural State Humanitarian and Pedagogical University,
Chelyabinsk, Russia
[1]e-mail: gukovamv@cspu.ru

FAMILY VALUES IN THE SYSTEM OF VALUE ORIENTATIONS OF MODERN STUDENTS

Annotation. The article examines the place of family values in the system of value orientations of modern students, provides data on the study of students' value orientations. The relevance of the work is due to the transformation of the institution of the family and the need to understand how new social realities are reflected in the worldview of the younger generation entering the period of formation of sustainable life strategies.

Keywords: modeling, pedagogical interaction, joint creative activity, artistic image.

В сфере современных педагогических исследований заметно усиливается интерес к изучению того, как семейные традиции и ценности влияют на формирование личности. Семья исторически была фундаментом культуры и социальной организации общества, и сегодня ее роль не становится менее значимой, именно внутрисемейное пространство выступает первичной средой социализации: здесь закладываются мировоззренческие основы, ориентиры, которые впоследствии определяют траекторию развития человека во всех направлениях.

Вопросы ценностных ориентировок личности и внешнего влияния на них вызывают большой практический интерес и особенно значимыми они становятся в контексте подготовки будущих учителей.

Студенческая молодежь выступает особым сегментом социальной структуры: именно ее ценностные установки во многом задают будущее развитие общества. Процесс построения системы ценностей у студентов не стихийный, а обусловленный совокупностью внешних воздействий. Нынешний социокультурный ландшафт характеризуется заметной неустойчивостью: экономическая неопределенность, пересмотр норм, расширение границ личной автономии. В студенческие годы человек переживает период активного ценностного выбора. Ему приходится непрерывно балансировать между жаждой реализации в трудовой деятельности, потребностью в личностном развитии и устоявшимися представлениями о семье и браке [1].

Реалии нового времени свидетельствуют о глубинных изменениях привычных представлений о браке и родительстве. Несмотря на сохраняющееся в общественном сознании представление о незыблемости этих институтов, статистические данные и социологические наблюдения фиксируют: многие государства сталкиваются с сокращением числа браков и снижением рождаемости. Суть перемен кроется в переоценке смыслов: сегодня и супружеский союз, и родительство все реже воспринимаются как безусловная необходимость. На смену линей-

ной схеме «брак — дети» приходит многообразие индивидуальных сценариев, где семейные обязательства перестают быть единственно возможными. Человек получает возможность выстраивать свой путь, исходя из личных приоритетов, а не из предписанных социальных норм [2; 3].

Для изучения отношения студентов к семейным ценностям нами было проведено анкетирование 1032 студента заочного отделения, которые могут быть отнесены к категории молодежи. Были заданы вопросы, касающиеся выбора стратегии поведения в случае тяжелой болезни одного из близких родственников и отношения студентов к решению о поездке в необязательную командировку.

Только 0,49 % опрошенных решились бы поехать в командировку, зная о тяжелой болезни близкого, 0,39 % остались бы до конца командировки узнав о его смерти. На вопрос о том, хотели бы они, чтобы такой человек был учителем их детей 0,97 % респондентов ответили положительно, пояснив, что данный поступок не имеет отношения к его профессиональным качествам. Сочли, что при встрече следовало бы высказать слова поддержки такому человеку 0,59 % опрошенных, 21,32 % респондентов считают, что следует найти объяснение такому поступку (боязнь, плохие отношения с умершим, растерянность и т. д.) и 78,09 % респондентов сочли бы такого человека «нерукопожатным».

Далее остановимся на исследовании ценностных ориентаций респондентов, принявших участие в анкетировании.

Для исследования была использована методика изучения ценностных ориентаций М. Рокича в форме анкетного опроса.

Терминальные ценности — это цели, определяющие смысл жизни человека, то есть то, к чему он стремится ради самого процесса или состояния (ответы на вопрос «Ради чего я живу?»)

В список терминальных семейных ценностей (целей, определяющих смысл жизни человека, то, к чему он стремится, его ответ на вопрос «Ради чего я живу?») вошли: здоровье, любовь, счастливая семейная жизнь, активная деятельная жизнь, жизненная мудрость.

В список инструментальных ценностей вошли: ответственность, честность, широта взглядов, чуткость, терпимость [4].

Анализ показал, что в состав наиболее значимых терминальных ценностей вошли 3 ценности, относящиеся к семейной жизни: любовь, здоровье и активная деятельная жизнь. Среднюю значимость имеет одна ценность: счастливая семейная жизнь. Низко значимой признана одна ценность: жизненная мудрость. В состав наиболее значимых инструментальных ценностей вошла только одна: ответственность. Средне значимой признана одна: честность. Низкую значимость для студентов представляют: широта взглядов, чуткость, терпимость. Таким образом, традиционные ценности сегодня не всегда соответствуют ценностной направленности современных молодых людей

Безусловно, влияние на формирование и трансформацию семейных ценностей оказывает общество, в связи с чем актуальным становится изучение потенциала дисциплин, изучаемых студентами педагогических вузов в процессе формирования готовности формировать ценностное отношение к семье у подрастающего поколения.

Литература:

1. *Гридина, В. В.* Педагогические инструменты формирования ценности семьи у студентов вузов: на примере курса «Основы семейных отношений» / В. В. Гридина, Т. В. Тимонина. — Текст : непосредственный // Современное педагогическое образование. — 2021. — № 7. — С. 87–90.

2. *Кулаженкова, Н. В.* К вопросу о трансформации семейных ценностей в современном российском обществе / Н. В. Кулиженкова. — Текст : непосредственный // Вестник государственного и муниципального управления. — 2015. — № 1. — С. 18–27.

3. *Сосновская, Н.* Трансформация семейных ценностей в современном обществе / Н. Сосновская. — Текст : непосредственный // Наука и инновации. — 2015. — № 151. — С. 14–19.

4. *Саломасов, В. В.* Место семейных ценностей в общей иерархии ценностей студентов-психологов / В. В. Саломасов. — Текст : непосредственный // Вестник магистратуры. — 2023. — № 2-2 (137). — С. 52–56.

Забродина И. В., [1]Махмутова Л. Г.

Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет,
г. Челябинск, Россия
[1]e-mail: mahmutovalg@cspu.ru

ОПРЕДЕЛЕНИЕ ТЕХНОЛОГИЙ ПАТРИОТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ СРЕДСТВАМИ МАТЕМАТИКИ

Аннотация. Авторы поднимают проблему определения технологий патриотического воспитания младших школьников средствами математики, а также адаптации и методического насыщения выбранных технологий. В исследуемом ключе рассматриваются следующие технологии: проектная, исследовательская, кейс-технология, технология интерактивных математических экскурсий, развития критического мышления.

Ключевые слова: технологии воспитания; патриотическое воспитание;младший школьник; урок математики; внеурочная деятельность по математике.

Zabrodina I. V., [1]Makhmutova L. G.
South Ural State Humanitarian and Pedagogical University,
Chelyabinsk, Russia
[1]e-mail: mahmutovalg@cspu.ru

DEFINITION OFTECHNOLOGIES OF PATRIOTIC EDUCATION OF PRIMARY SCHOOL STUDENTS USING MATHEMATICS

Annotation. The authors address the issue of defining of technologies for patriotic education of primary school students using mathematics, as well as the adaptation and methodological enrichment of the selected technologies. The following technologies are considered within the framework: project-based, research-based, case-based, interactive mathematical excursions, and critical thinking development.

Keywords: educational technologies; patriotic education; primary school student; mathematics lesson; extracurricular activities in mathematics.

В федеральной рабочей программе воспитания подчеркивается приоритетность формирования у подрастающего поколения таких нравственных категорий, как патриотизм, гражданственность, преемственность поколений, историческая память, защита Отечества и ответственность за его судьбу [5]. При этом потенциал ряда учебных предметов, в том числе математики, не всегда используется педагогами начальной школы в достижении этой цели. Однако разработки ученых и практиков показывают, что возможности математики, к сожалению, не учитываются в процессе реализации патриотического воспитания в начальной школе [4].

Нами выявлена и теоретически обоснована проблема готовности будущего учителя начальных классов к реализации процесса патриотического воспитания средствами математики, включая уроки математики и внеурочную деятельность математической направленности [4]. Свою основную задачу на данном этапе исследования мы видим в определении технологий патриотического воспитания младших школьников средствами математики, а также в адаптации и методическом насыщении выбранных технологий.

Воспитательные технологии рассматриваются в педагогической литературе в целом как единство организационных форм, методов, приемов и многообразных воспитательных средств, направленных на достижение цели воспитания, на формирование важнейших социальных и личностных качеств. В соответствии с проведенным нами опросом будущих учителей начальных классов среди педагогических технологий, в наибольшей степени содействующих исследуемому процессу, первое место заняла проектная технология (73,3 %), далее технология интерактивных математических экскурсий (63,3 %), технология развития критического мышления (46,7 %), исследовательская технология (40 %), кейс-технология (23,3 %) [2].

Рассмотрим данные технологии в аспекте реализации патриотического воспитания младших школьников средствами математики.

1. Проектная технология. В зависимости от конкретного содержания урока математики можно использовать исследовательские, игровые, творческие, информационные, прикладные проекты. Типы проектов могут быть самыми разнообразными. Можно использовать проектные технологии при составлении домашнего задания и групповой работы на уроке. Приведем пример домашнего задания: Составь условие задачи для одноклассников, используя следующие данные: 1. Спасская башня Московского Кремля построена в 1491 году, Троицкая — в 1495, Боровицкая — в 1490, Водовзводная — в 1488 году, Никольская — в 1491 г. 2. Спасская башня Московского Кремля имеет высоту 71 метр, Троицкая — 80 метров, Боровицкая — 54 метра, Водовзводная — 61 метр, Никольская — 70 метров.

2. Технология интерактивных математических экскурсий. Можно отправиться с младшими школьниками в «путешествие» на уроке математики, а задания будут связаны с географическими объектами, которые встречаются на пути. Например: Родители Тани и Вани сообщили, что в каникулы они всей семьей отправятся в путешествие по городам Челябинской области, но с одним условием: в какой город они отправятся первый, ребята должны узнать сами по году его основания. Для этого им надо найти цифры года основания города, решив 4 примера:

А) (36 : 4) + (15 : 5) — 11; Б) 8 · 9 : 2–20 + 4–13;

В) (242–30) : 2–76–24; Г) (157–50–7) : (20 : 2) — 6.

Полученный ответ сверяется со следующими датами: 1736 г. — «двойняшки» Челябинск и Чебаркуль; 1734 г. — Верхнеуральск; 1757 г. — «двойняшки» Сатка и Кыштым; 1758 г. — Юрюзань; 1773 г. — Миасс; 1778 г. — Куса; 1743 г. — Троицк; 1754 г. — Златоуст; 1756 г. — Катав-Ивановск; 1759 г. — Усть-Катав; 1760 г. — Сим; 1761 г. — Верхний Уфалей.

3. Технология развития критического мышления нацелена на формирование способности оценить проблему с разных точек зрения, найти свое решение, применив интеллект, наблюдательность, любознательность. Чаще всего к данной технологии обращаются в групповой работе, когда усиливается диалог участников группы по поводу

понимания смысла информации. Такими задачами могут стать тексты с краеведческим содержанием. Например: Две машины выехали из Челябинска одновременно и едут с одинаковой скоростью в город Миасс, но по разным дорогам. Первая машина едет по дороге через город Чебаркуль: расстояние от Челябинска до Чебаркуля 86 км, а от Чебаркуля до Миасса — 25 км. Вторая машина едет через поселок Мисяш: от Челябинска до Мисяша — 84 км, а от п. Мисяш до Миасса — 22 км. Какая из машин приедет быстрее?

4. Исследовательская технология строится на основе естественного стремления младшего школьника к самостоятельному познанию, однако предполагает организацию познавательной деятельности детей этого возраста в соответствии с логикой научного познания: формулировка проблемы, постановка задач исследования, выдвижение гипотезы и ее проверка с помощью выбранных методов исследования, выводы. В качестве примера можно привести поиск кратких сведений из биографий отечественных математиков и об их открытиях (например, жизнь и деятельность М. В. Остроградского, П. Л. Чебышева, С. В. Ковалевской, Н. И. Лобачевского, А. Н. Колмогорова и др.), о роли математики в различных отраслях жизни человека в родной стране.

5. Кейс-технология основана на использовании в процессе обучения реальной (или специально смоделированной) ситуации. Здесь основная задача — анализ проблемы, поиск ее решения, нахождения оптимального варианта. Кейс-технология может стать источником социального опыта учащихся, непосредственного переживания данной ситуации ребенком, а также приобщения к опыту других людей. Все это отвечает целям патриотического воспитания. Примерами для кейсов может стать изучение праздников и обычаев (математические задания можно составлять с опорой на знание российских праздников и национальных обычаев).

Особым потенциалом обладает краеведческий компонент патриотического воспитания. Любовь к Родине начинается с формирования ценностного отношения к малой родине. С детьми можно составить авторские задания, посвященные малой родине, например: Красноармейский район Челябинской области образован в 1941 году. Если сложить цифры года образования, то какое получится число?

Отметим, что с опорой на эти же технологии следует готовить и будущих учителей начальных классов к осуществлению патриотического воспитания младших школьников средствами математики [1, 3].

Итак, проблему определения технологий при организации патриотического воспитания младших школьников средствами математики можно считать актуальной. Для преодоления трудностей в ее решении важно оснастить педагога рабочими материалами и описанием механизмов использования каждой технологии.

Литература:

1. *Верховых, И. В.* Современные направления подготовки будущих педагогов к патриотическому воспитанию младших школьников / И. В. Верховых, Н. П. Шитякова, И. В. Забродина. — Текст: непосредственный // Вестник Южно-Уральского государственного гуманитарно-педагогического университета. — 2022. — №5 (171). — С. 72–99.
2. *Забродина, И. В.* Готовность будущих учителей к патриотическому воспитанию младших школьников средствами математики / И. В. Забродина, Л. Г. Махмутова. — Текст: непосредственный // Ученые записки университета имени П. Ф. Лесгафта. — 2024. — №10 (236). — С. 8–12.
3. *Забродина, И. В.* Современные образовательные технологии в процессе подготовки будущих учителей начальных классов / И. В. Забродина, Л. Г. Махмутова.– Текст: непосредственный // Современные проблемы науки и образования. — 2016. — №3. — С. 321.
4. *Моцик, К. И.* Учебные задания как средство воспитания патриотизма у младших школьников на уроках математики / К. И. Моцик. — Текст: непосредственный // Modern Science. — 2021. — №4–2. — С. 216–220.
5. Федеральная образовательная программа начального общего образования. — Москва : Планета, 2024. — 280 с. — Текст: непосредственный.

Заикина П. П.

Центр психолого-педагогической, медицинской и социальной помощи
Советского района г. Челябинска,
г. Челябинск, Россия
e-mail: zaikinapolina79@gmail.com

Научный руководитель:
Бехтерева Е. Н., к. п. н., доцент

ВНЕДРЕНИЕ ТЕХНОЛОГИЙ ТАЙМ-МЕНЕДЖМЕНТА В ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ПЕДАГОГОВ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация. В статье рассматривается сущностная характеристика тайм-менеджмента как эффективной технологии управления профессиональной деятельностью, а также обосновывается необходимость внедрения технологий тайм-менеджмента деятельность педагогов дошкольного образования с учетом особенностей педагогической деятельности. Представлен теоретический анализ исследований по проблеме.

Ключевые слова: тайм-менеджмент, технологии тайм-менеджмента, управленческая деятельность, педагогическая деятельность, педагоги дошкольного образования.

Zaikina P. P.
Center for Psychological, Pedagogical, Medical, and Social Assistance
of the Sovetsky District of Chelyabinsk,
Chelyabinsk, Russia
e-mail: zaikinapolina79@gmail.com

Supervisor:
Bekhtereva E. N., Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor

IMPLEMENTATION OF TIME MANAGEMENT TECHNOLOGIES IN THE ACTIVITIES OF TEACHERS

Annotation. The article examines the essential characteristics of time management as an effective technology for managing professional activities, and also substantiates the need to introduce time management technologies for preschool education teachers, taking into account the specifics of pedagogical activity. A theoretical analysis of research on the problem is presented.

Keywords: time management, time management technologies, management activities, pedagogical activities, preschool teachers.

В настоящее время происходит популяризация технологий тайм-менеджмента во всех сферах жизни человека, особенно в профессиональной деятельности. Рациональное планирование и продуманная организация труда обусловливают высвобождение существенных временных ресурсов. Освоение педагогами основ тайм-менеджмента позволяет минимизировать трудозатраты при выполнении должностных обязанностей, создавая условия для профессионального самообразования и поддержания полноценного качества жизни [1].

Согласно Федеральному закону «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 №273-ФЗ ст. 48 п.1 педагогу необходимо выполнять свою деятельность на высоком профессиональном уровне, реализуя образовательную программу в полном объеме. Однако, на практике педагоги часто сталкиваются с большим количеством требований и задач, что повышает нагрузку и приводит к неполноценной реализации планов. Исходя из этого, тайм менеджмент является подходящим средством в реализации педагогической деятельности, которое повысит эффективность и продуктивность педагогов, позволит им наиболее грамотно и четко составить, и распределить цели и задачи на протяжении года, а также разработать стратегию их реализации [2].

Тайм-менеджмент, который также употребляют как «управление временем» представляет собой процесс планирования, контроля и организации времени с целью достижения наибольшей эффективности и производительности человека [3].

В результате анализа научной литературы мы пришли к выводу, что в последние годы направление тайм-менеджмента оказалось центром многих исследований, таких авторов как В. О. Кожина, И. В. Толмачева, А. А. Аветян, Э. А. Григорян и Н. П. Матыцина, Г. А. Архангельский. Перечисленные авторы рассмотрели структурные компоненты тайм-менеджмента и систематизировали его принципы.

С точки зрения проблемы исследования для нас стало приоритетным проанализировать научные работы, которые связанны с использованием технологий тайм-менеджмента в работе педагогов. Представленный вектор также является достаточно освещенным такими авторами как А. А. Шкунова, Т. Е. Симина, Т. Н. Лохтина, И. А. Боброва и др. В их работах описаны возможные способы использования тайм-менеджмента и его технологий в педагогической деятельности.

Однако существует недостаток в современных исследованиях применительно к способам внедрения технологий тайм-менеджмента в деятельность педагогов образовательных организаций, а в особенности дошкольных организаций недостаточно.

Образовательные организации также используют технологии тайм-менеджмента, но чаще это касается управления. Однако если рассмотреть структуру деятельности педагога и его обязанности, то можно с уверенность сказать, что педагог осуществляет работу в режиме многозадачности. Т. Е. Симина отмечает, что на них возложены обязанности по укреплению авторитета образования, а также широкий спектр сопутствующих задач, таких как охрана здоровья, создание благоприятной развивающей среды, воспитание всесторонне развитой личности, приобщение к духовно-нравственным ценностям и культивирование тяги к здоровой жизни. Вместе с тем следует учитывать, что наряду с реализацией учебно-воспитательной работы педагог задействован в создании методических материалов. Кроме того, его рабочий график крайне уплотнен мероприятиями как запланированного, так и внепланового характера: совещаниями, педсоветами, диагностическими процедурами, ведением документации, проверочными работами, родительскими собраниями и иными активностя-

ми. Это объясняет актуальность и потребность во внедрении технологий тайм-менеджмента в деятельность педагогов [4].

Исходя из вышесказанного, можно утверждать, что реализация исследования в данной проблематике является необходимой. Изучив решающие факторы проблемы, можно выделить несколько аспектов, которые позволят на начальном уровне проанализировать собственную деятельность и внедрить тайм-менеджмент в педагогическую деятельность. М. В. Анисимова считает, что фундаментом этого процесса выступает безусловное владение программным содержанием, позволяющее корректно выстраивать план взаимодействия с обучающимися. Приоритетное значение в планировании имеют практическая целесообразность, четкая регламентация служебного времени, а также заблаговременный отбор форм и содержания предстоящей работы с детским коллективом. План в данном контексте не рассматривается как формальный документ, но выступает в качестве неотъемлемого условия результативности воспитательно-образовательной деятельности.

Обеспечение единства требований к воспитанникам позволит реализовать комплексный подход в работе всего педагогического состава учреждения. В свою очередь, коллегиальный обмен мнениями о достигнутых результатах и поддержание непрерывного рабочего взаимодействия будут способствовать повышению персональной ответственности каждого педагога за выполнение утвержденного плана и образовательной программы.

Только после урегулирования внутренних процессов в образовательной организации можно переходить к непосредственной диагностике и обучению педагогов посредством, например, семинаров, лекций, курсов, приглашения практикующего специалиста по данному направлению в образовательную организацию [5].

Таким образом, ввиду высокой многозадачности и широкого спектра обязанностей педагогических работников внедрение технологий тайм-менеджмента в их профессиональную деятельность является объективной необходимостью. Данный процесс требует комплексного подхода: он должен опираться на предварительное освоение педагогами соответствующих компетенций, четкое знание программы и грамотное планирование, и лишь затем переходить в практическую плоскость через обучение и налаживание внутренних рабочих процессов в образовательной организации.

Литература:

1. *Лохтина, Т. М.* Тайм-менеджмент для педагога / Т. Н. Лохтина. — Текст: непосредственный // Образование в XXI веке : сб. мат-лов III Междунар. науч.-практ. конф. (Москва, 28–29 февраля 2020 г.). — Москва : Изд. дом «Развитие образования», 2020. — С. 227–232.

2. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации»: по состоянию на 2026 год. — Москва : Эксмо, 2026. — 224 с. — (Законы и Кодексы). — ISBN 978-5-04-232302-7. — Текст: непосредственный.

3. *Писаревская, С. Н.* Оптимизация времени и достижение успеха: тайм-менеджмент в эпоху цифровых технологий / С. Н. Писаревская, В. О. Кожина, И. В. Толмачева. — Текст: непосредственный // Естественно-гуманитарные исследования. — 2024. — № 1 (51). — С. 417–421.

4. *Симина, Т. Е.* Тайм-менеджмент как эффективное средство управления временем работника образовательной организации / Т. Е. Симина, Т. А. Залыгина. — Текст: непосредственный // Вестник Российского экономического университета имени Г. В. Плеханова. — 2018. — № 2 (98). — С. 115–121.

5. *Анисимова, М. В.* Проблема распределения времени воспитателя в ДОУ / М. В. Анисимова, Н. М. Валова, А. С. Кудряшова, А. А. Шкунова. — Текст: непосредственный // Инновационная экономика: перспективы развития и совершенствования. — 2019. — № 3 (37). — С. 5–11.

Зарубина К. Р.

Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет
г. Челябинск, Россия
e-mail: zarubinakr@mail.ru

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ГЕНДЕРНОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Аннотация. В статье рассматриваются вопросы психолого-педагогического сопровождения формирования гендерной идентичности у детей старшего дошкольного возраста (5–7 лет). Описаны задачи, методы и формы работы с детьми. Особое внимание уделено научным подходам, которые обеспечивают гармоничное развитие личности ребенка с учетом его индивидуальных и гендерных особенностей.

Ключевые слова: гендерная идентичность, психолого-педагогическое сопровождение, дети старшего дошкольного возраста.

Zarubina K. R.
South Ural State Humanitarian and Pedagogical University
Chelyabinsk, Russia
e-mail: zarubinakr@mail.ru

PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL SUPPORT OF GENDER IDENTITY IN OLDER PRESCHOOL CHILDREN

Annotation. The article discusses the issues of psychological and pedagogical support for the formation of gender identity in children of senior preschool age (5–7 years). The tasks, methods, and forms of work with children are described. Special attention is paid to scientific approaches that ensure the harmonious development of a child's personality, taking into account their individual and gender characteristics.

Keywords: gender identity, psychological and pedagogical support, children of senior preschool age.

В современном мире общество переживает трансформацию традиционных ценностей, что напрямую влияет на сознание детей старшего дошкольного возраста. Возникает необходимость пересмотра подходов к гендерному воспитанию подрастающего поколения, во избежание формирования «бесполых» личностей, которые не могут самореализоваться в соответствии со своим полом.

Проблемы психолого-педагогического сопровождения гендерной идентичности детей старшего дошкольного возраста является одной из значимых тем современной отечественной науки. Данный вопрос актуален тем, что в возрасте 5–7 лет у детей происходит интенсивное становление самосознания, в том числе формирование устойчивых представлений о мужских и женских ролях, нормах поведения и взаимоотношениях между полами. Успешность этого процесса влияет на дальнейшую социализацию и личностное развитие ребенка [1].

В современных условиях, согласно Федеральному государственному образовательному стандарту дошкольного образования, учреждение имеет право самостоятельно выбрать программу, по которой будет работать, но при этом необходимо обязательно учитывать индивидуальные и гендерные особенности детей. Согласно ФГОС ДО, гендерная идентичность является психологическим ощущением ребенком себя, будущим мужчиной или женщиной, которое формируется в результате взаимодействия природных задатков и социализации.

Цель нашей статьи — рассмотреть научные подходы, раскрыть сущность, задачи и методы психолого-педагогического сопровождения, направленного на гармоничное формирование гендерной идентичности у детей старшего дошкольного возраста.

Логика нашего исследования подразумевает применение научных подходов и принципов. Так, личностно-ориентированный научный подход в нашем исследовании акцентирует внимание на уникальности каждого воспитанника, его индивидуальных особенностях, потребностях и интересах. Основоположники личностно-ориентированного подхода Л. С. Выготский, К. Д. Ушинский подчеркивали важность социальной среды и взаимодействия в развитии личности, а также внимание к индивидуальности в обучении и воспитании. Данный подход предполагает соблюдение следующих принципов: уважение к личности ребенка, создание условий для самовыражения и идентичности, поддержка в формировании позитивной самооценки и идентичности.

Гендерный подход в нашем исследовании (Н. М. Римашевская, И. С. Кон, Е. А. Здравомыслова) позволяет сфокусироваться на изучении и понимании гендерной идентичности, ролей и стереотипов, которые формируются в социуме. Данный подход предполагает соблюдение следующих принципов: осознанное и критическое отношение к гендерным стереотипам, различие пола и гендера, поддержка в развитии навыков, не ограниченных традиционными гендерными ролями.

Также немаловажным в нашем исследовании является деятельностный научный подход (А. Н. Леонтьев, С. Л. Рубинштейн), в котором подчеркивается важность активной деятельности в формировании личности и ее идентичности. Данный подход основан на идее развития личности через активную деятельность. Соответственной и этой научный подход требует соблюдения принципов: вовлечение детей в разнообразные виды деятельности, создание ситуаций для исследования и выражения гендерной идентичности ребенком, поддержка инициативы и самостоятельности детей в деятельности.

Далее рассмотрим ключевые понятия исследуемой нами темы, и охарактеризуем их с точки зрения психологии и педагогики дошкольного детства. Так, психолого-педагогическое сопровождение рассматривается, как комплексная система поддержки ребенка, которая направлен на гармоничное развитие его личности, сохранение здоровья, обеспечение безопасности и формирование познавательной активности с учетом индивидуальных и гендерных особенностей. При этом здесь присутствует не только помощь в освоении знаний, но и создание условий успешного вхождения ребенка в общество, развития его личностных качеств, а также поддержка семьи и педагогов в вопросах воспитания [2].

Понятие «гендерная идентичность» характеризуется, как осознание ребенком своей принадлежности к мужскому или женскому полу, формирование представлений о типичных для пола ролях, поведении, интересах и эмоциональных проявлениях. Этот процесс начинается с 3–4 лет, когда ребенок относит себя к определенному полу, а уже к 5–7 годам формируется устойчивое понимание о том, что пол не меняется. Гендерная идентичность складывается под влиянием биологических, социальных факторов, семьи, педагогов, сверстников и культурной среды [3].

Задачами психолого-педагогического сопровождения гендерной идентичности детей старшего дошкольного возраста является:

1. Формирование у детей 5–7 лет традиционных гендерных представлений, воспитание стремления следовать положительному примеру, развитие «образа Я», уважительного отношения к сверстникам своего и противоположного пола.
2. Создание условий для проявления и переживания детьми чувств, характерных для их пола.
3. Преодоление разобщенности между мальчиками и девочками, формирование культуры общения и уважения друг к другу.
4. Организация предметно-пространственной среды с учетом гендерных особенностей, для реализации каждым ребенком своих интересов и потребностей.

Стоит отметить значимость методов и форм психолого-педагогического сопровождения гендерной идентичности детей 5–7 лет. Так, современные отечественные ученые предлагают применять индивидуальный подход с учетом психофизиологических различий между мальчиками и девочками. Здесь подразумевается, например, то, что мальчики лучше воспринимают визуальную информацию, а девочки — слуховую. Также педагоги-психологи рекомендуют включать в образовательный процесс игры, беседы, театрализованную деятельность, где дети старшего дошкольного возраста смогут усваивать мужские и женские роли. Особенно эффективны в этом случае сюжетно-ролевые игры [4].

Еще одной немаловажной формой психолого-педагогического сопровождения гендерной идентичности детей старшего дошкольного возраста является взаимодействие с семьей. Работа с семьей подразумевает формирование у родителей осознания необходимости гендерного воспитания и их вовлечение в данный процесс.

И, наконец, для формирования эмоционального, нравственного и познавательного развития с учетом гендерных особенностей необходимо применять современные технологии. Наиболее подходящими в этом случае могут быть анимация и познавательные аудиосказки или песни.

Таким образом, психолого-педагогическое сопровождение формирования гендерной идентичности у детей старшего дошкольного возраста является важнейшим условием их успешной социализации и личностного развития. Системная работа, включающая индивидуальный подход, создание развивающей предметно-пространственной среды, взаимодействие с семьей и использование современных образовательных технологий, способствует формированию у детей устойчивых и позитивных представлений о гендерных ролях. Это закладывает основу для гармоничного развития личности, уважения к себе и окружающим, а также для дальнейшего успешного вхождения в социум.

Литература:

1. *Батова, А. С.* Психолого-педагогические условия формирования гендерной идентичности детей старшего дошкольного возраста / А. С. Батова. — Текст: непосредственный // Педагогика, психология, общество: от теории к практике : мат-лы Всерос. науч.-практ. конф. (Чебоксары, 12 февраля 2025 г.). — Чебоксары : ООО «Издательский дом «Среда»», 2025. — С. 231–233.

2. *Петрова, Н. В.* Психолого-педагогическое сопровождение гендерной социализации детей старшего дошкольного возраста / Н. В. Петрова, Ю. Ю. Шавернева, З. З. Шхахутова. — Текст: непосредственный // Новые научные исследования и разработки 2025 : сб. ст. II Междунар. науч.-практ. конф. (Пенза, 15 ноября 2025 г.). — Пенза : Наука и Просвещение (ИП Гуляев Г. Ю.), 2025. — С. 77–79.

3. *Лисина, В. Р.* Психолого-педагогическое сопровождение гендерной социализации детей старшего дошкольного возраста / В. Р. Лисина, О. Н. Фролова. — Текст: непосредственный // Управление дошкольным образовательным учреждением. — 2020. — №9. — С. 68–77.

4. *Евтушенко, И. Н.* Особенности гендерного воспитания детей дошкольного возраста / И. Н. Евтушенко, Е. Б. Быстрай, Б. А. Артеменко. — Текст: непосредственный // Самарский научный вестник. — 2018. — Т. 7, №2 (23). — С. 239–245.

Земскова Е. А.
Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет
г. Челябинск, Россия
e-mail: zemskova27@icloud.com

Научный руководитель:
Скоробренко И. А., к. п. н.

ФОРМИРОВАНИЕ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ НА ОСНОВЕ АКТИВНЫХ МЕТОДОВ ОБУЧЕНИЯ КИТАЙСКОМУ ЯЗЫКУ

Аннотация. Расширение деловых и культурных связей России и Китая требует все больше специалистов, владеющих китайским языком, умеющих эффективно общаться в межкультурном контексте. Высшие учебные заведения готовят переводчиков, дипломатов, но часто делают упор на язык и формальные навыки, упуская культурные особенности. Из-за этого возникают сложности: профессионал может свободно говорить на иностранном языке, но не понимать образа мышления, традиций и логики иностранного партнера. В результате, уверенное владение языком не гарантирует успешного взаимодействия. Поэтому, в обучении важно уделять внимание формированию межкультурной компетенции с учетом ментальных особенностей России и Китая.

Ключевые слова: межкультурная компетенция, активные методы обучения, межкультурный подход, обучение китайскому языку.

Zemskova E. A.
South Ural State Humanitarian and Pedagogical University,
Chelyabinsk, Russia
e-mail: zemskova27@icloud.com

Supervisor:
Skorobrenko I. A., Candidate of Pedagogical Sciences

DEVELOPMENT OF INTERCULTURAL COMPETENCE BASED ON ACTIVE METHODS OF TEACHING THE CHINESE LANGUAGE

Annotation. The expansion of business and cultural ties between Russia and China requires an increasing number of specialists proficient in Chinese and able to communicate effectively in an intercultural context. Higher education institutions train translators and diplomats, but often emphasize language and formal skills, neglecting cultural nuances. This creates difficulties: a professional may speak a foreign language fluently but lack understanding of the mindset, traditions, and logic of their foreign partner. As a result, confident language proficiency does not guarantee successful interaction. Therefore, it is important to focus on developing intercultural competence in training, taking into account the mentalities of Russia and China.

Keywords: intercultural competence, active learning methods, intercultural approach, Chinese language teaching.

Чтобы научить студентов эффективно общаться с представителями других культур, недостаточно обучить их языку и базовым правилам этикета. Ключевой элемент — понимание ментальных установок собеседников. Преподавание должно включать детальное знакомство с культурой страны-партнера, потому что она напрямую задает:

— особенности речи и языковых оборотов (использование определенного диалекта, в китайском языке);
— логику мышления и принятия решений;
— привычные способы обмена информацией.

Культура — многоуровневое явление, и каждый ее уровень по-своему формирует ментальность носителей [1]. При освоении межкультурной компетенции следует принимать во внимание:

— общенациональные культурные традиции;
— социальные нормы и практики;
— специфику отдельных субкультур.

Формирование межкультурной компетенции у студентов, изучающих китайский язык как иностранный, требует внедрения инновационных стратегий. Традиционная модель преподавания, где обучающийся занимает преимущественно пассивную позицию, не позволяет в полной мере развить необходимые навыки межкультурного взаимодействия [2].

Решением может стать применение активных методов обучения и современных педагогических технологий, ориентированных на практическое вовлечение студентов в учебный процесс. В частности, высокую эффективность демонстрирует межкультурный подход, разработанный такими исследователями, как Т. В. Елизарова,

Е. Г. Тарева, И. И. Халеева. Его преимущество в том, что он: помогает студентам выйти за рамки собственной культурной парадигмы;

— формирует навыки культурного посредничества;

— позволяет сохранить собственную культурную идентичность при освоении новой культурной среды.

Переход от пассивных форм обучения к активным методам становится необходимым условием качественной подготовки специалистов с развитой межкультурной компетенцией [3].

Активные методы обучения представляют собой целостную педагогическую систему, направленную на стимулирование познавательной и практической активности обучающихся в ходе освоения учебной программы. В отличие от традиционных методов, активные методы обучения делают акцент на: практико-ориентированном характере занятий;

— включении игровых и творческих элементов;

— высокой степени интерактивности и многосторонней коммуникации (диалог, полилог, групповое взаимодействие);

— опоре на уже имеющиеся знания и личный опыт обучающихся;

— комплексном вовлечении сенсорных каналов восприятия;

— деятельностном подходе и физической активности;

— рефлексивной оценке результатов.

Эффективность применения активных методов обучения при изучении иностранных языков обусловлена прочной научно-методической базой: их разработка опирается на достижение современной психологии и педагогической методологии [4].

В рамках конкретного образовательного мероприятия выбор активных методов строго дифференцирован: для каждого этапа практического занятия подбираются инструменты, максимально соответствующие его задачам. Такой подход позволяет целенаправленно развивать языковые навыки и коммуникативную компетенцию обучающихся.

Реализация активных методов обучения оказывает комплексное воздействие на образовательный процесс: не только повышает вовлеченность обучающихся, но и активизирует их познавательную деятельность, раскрывает творческий потенциал и способствует гармоничному развитию индивидуальных способностей.

Примечательно, что позитивная атмосфера, возникающая благодаря творческому подходу и увлеченности студентов, оказывает обратный эффект и на преподавателя: эмоциональный отклик аудитории помогает педагогу сохранять мотивацию, позитивный настрой и профессиональную энергетику на протяжении всего учебного процесса.

В контексте преподавания иностранных языков особую значимость приобретает принцип культурной направленности. Применение активных методов обучения позволяет осуществить принципиальный переход от традиционно-объяснительной модели обучения к культурно-развивающей. В рамках новой модели монологическое изложение материала уступает место диалоговым и полилоговым формам взаимодействия. Такой подход не только делает занятия более динамичными, но и напрямую способствует повышению качества усвоения языкового материала.

Изучение иностранного языка включает в себя следующие цели:

— формирование определенных навыков;

— развитие определенных речевых умений;

— обучение умению общаться;

— развитие необходимых способностей и психических функций;

— запоминание речевого материала [5].

Именно поэтому, использование активных методов обучения позволяет стимулировать познавательную активность студентов и добиваться лучших результатов при изучении иностранного языка [6]. Таким образом, положительные стороны применения методов активного обучения, которые наблюдаются на занятиях по иностранному языку в вузе, могут быть сформулированы следующим образом:

— значительно повышается мотивация обучающихся;

— уровень усвоения материала становится более высоким;

— в работу включаются все студенты без исключения, развивается умение работать в группе;

— хорошо развивается устная речь;

— вырабатываются коммуникативные навыки.

Кроме того, следует отметить, что использование активных методов обучения обогащает и развивает не только личность обучающихся, но и профессионализм самого педагога, расширяет его методический инструментарий, стимулирует поиск, инициативу, заставляет его идти в ногу со временем.

Таким образом, использование активных методов обучения позволяет обеспечить эффективную организацию последовательного осуществления образовательного процесса для достижения высокой заинтересованности и вовлеченности обучающихся, уверенности и мотивированности преподавателя, соответствия ожиданий и реальности при обучении студентов.

Литература:

1. *Смолкин, А. М.* Методы активного обучения / А. М. Смолкин. — Москва: Высшая школа, 1991. — 90 с. — Текст: непосредственный.

2. *Прихода, Т. Е.* Использование методов активного обучения как условие формирования общих компетенций обучающихся при изучении иностранного языка / Т. Е. Прихода, Л. М. Гунашян. — Текст: непосредственный // Инновационное развитие профессионального образования. — 2020. — №4 (28). — С. 25–32.

3. *Быстрай, Е. Б.* Роль социокультурных стереотипов в профессиональной подготовке будущих педагогов: межкультурно-коммуникативный аспект / Е. Б. Быстрай, И. А. Скоробренко, Е. В. Челпанова, Л. А. Белова, М. Г. Федотова. — Текст: непосредственный // Современное педагогическое образование. — 2023. — №8. — С. 129–133.

4. *Жунюй, М.* Дидактическая модель формирования межкультурной коммуникативной компетенции на начальном этапе обучения китайскому языку как иностранному/ М. Жунюй. — Текст: непосредственный // Педагогический журнал. — 2019. — Т. 9, №2А. — С. 160–168.

5. *Шулина, А. И.* Ментальные особенности формирования межкультурной коммуникативной компетенции у обучающихся в профессиональной области взаимодействия России и Китая / А. И. Шулина. — Текст: непосредственный // Вестник Ленинградского государственного университета имени А. С. Пушкина. — 2020. — №4. — С. 143–152.

6. *Хижная, А. В.* Инновационные технологии профессионального обучения как средство активизации обучения студентов / А. В. Хижная, Е. А. Челнокова, А. С. Челноков, И. Р. Воронина. — Текст: непосредственный // Современный ученый. — 2020. — №4. — С. 46–49.

Зубкова Т. Е.

Детский сад №13 г. Челябинска,
г. Челябинск, Россия,
tanya.zubkova.99@list.ru

Научный руководитель:
Бутенко Н. В., д. п. н., доцент

ДИДАКТИЧЕСКАЯ ИГРА И НАРОДНАЯ ИГРУШКА КАК СРЕДСТВА СЕНСОРНОГО РАЗВИТИЯ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Аннотация. Статья посвящена проблеме использования дидактических игр и народной игрушки в совокупности их воздействия на сенсорное развитие детей младшего дошкольного возраста. Дидактическая игра в совокупности с ее психолого-педагогическими особенностями рассматривается как одна их форм обучения, оставаясь игровой деятельностью ребенка.

Ключевые слова: сенсорное развитие, сенсорные эталоны, сенсорные ощущения, дидактическая игра, народная игрушка, дети младшего дошкольного возраста.

Zubkova T. E.

Kindergarten No 13 of Chelyabinsk,
Chelyabinsk, Russia,
tanya.zubkova.99@list.ru

Supervisor:
Butenko N. V., Doctor of Pedagogical Sciences, Associate Professor

DIDACTIC GAME AND FOLK TOY AS MEANS OF SENSORY DEVELOPMENT IN YOUTHFUL PRESCHOOL CHILDREN

Annotation. The article is devoted to the problem of using didactic games and folk toys in combination with their effect on the sensory development of young preschool children. A didactic game, together with its psychological and pedagogical features, is considered as one of the forms of education, while remaining a child's play activity.

Keywords: sensory development, sensory standards, sensory sensations, didactic game, folk toy, children of early preschool age.

Актуальность исследования обусловлена тем, что сенсорное развитие в младшем дошкольном возрасте считается наиболее благоприятным периодом для накопления чувственного опыта и совершенствования деятельности органов чувств. В системе дошкольного образования, начиная с младенчества и периода преддошкольного детства, сенсорное развитие детей дошкольного возраста занимает особое место с точки зрения формирования сенсорных процессов (восприятие, ощущение, наглядно-образного представления и пр.), которые способствуют совершенствованию практической деятельности ребенка, регулируемой «вчувствованиями», управление которыми осуществляется с помощью сложных систем «обратной афферентации» (Б. Г. Ананьев, П. К. Анохин, Н. А. Бернштейн, И. М. Сеченов и др.). Обратная афферентация рассматривается как физиологический

механизм, обеспечивающий информацию о результатах совершенного действия, поступающую в центральную нервную систему, что позволяет организму оценить степень успешности выполняемого действия, понять, удовлетворяет ли оно потребности, и при необходимости скорректировать поведение [1].

Игровая деятельность в младшем дошкольном возрасте позволяет заинтересовать ребенка, мотивировать его на предметно-манипулятивные действия, в процессе выполнения которых осуществляется обучение и развитие. Регулярное использование дидактических игр, предназначенных для знакомства с цветом, формой, величиной, в работе с детьми младшего дошкольного возраста способствует повышению уровня сенсорной культуры в старшем дошкольном возрасте. *Направленность дидактической игры* определяется детским познавательным интересом в рамках проявления познавательных потребностей ребенка по освоению предметов и явлений окружающего мира в отождествлении с его умственной активностью.

В исследованиях Н. В. Бутенко указывается, что успешному сенсорному развитию в младшем дошкольном возрасте способствуют *дидактические игры* как эффективная форма познания окружающего мира, что вызывает у ребенка особый интерес с точки зрения накопления разнообразных сенсорных впечатлений через *условно-предметный способ познания* (1,5–2 года) [2]. Включение дидактической игры в процесс познания и обучения детей младшего дошкольного возраста обусловлен тем, что она является бессознательной подготовкой ребенка к жизни, приносит ребенку истинное удовольствие, способствует освоению способов разных видов деятельности, выступает средством оперирования, обогащения и уточнения знаний, развивает лучшие личностные качества и пр. (Т. П. Авдулова, Т. В. Артемова, Л. С. Выготский, А. Н. Леонтьев, А. А. Люблинская, А. П. Усова, Д. Б. Эльконин и др.) [1].

В процессе освоения дидактических игр у детей младшего дошкольного возраста особый интерес вызывает предметный мир в разнообразии *сенсорных впечатлений* (развивающие игрушки, игры, предметы, материалы и пр.), применение которых направлено на обучение целенаправленным действиям с предметами: рассматривание, слушание, ощупывание, наблюдение и пр.

Особая роль в сенсорном развитии детей младшего дошкольного возраста отводится *детским игрушкам (пирамидки, матрешки, музыкальные и шумовые, сенсорные мешочки, сортеры, бизиборды, сенсорные панели и др.)*, выполняющим следующие *функции*: активизацию сенсорных систем, формирование сенсорных эталонов, развитие моторики и координации, стимулирование мыслительных операций и пр. [3]. В этом случае ребенок не просто воспринимает предметы, получает и дифференцирует новые знания о свойствах предметов и явлений, но и учится использовать эти знания в различных ситуациях. В процессе применения дидактических игр в младшем дошкольном возрасте педагог решает следующие *задачи сенсорного развития, связанные с развитием психических процессов*, которые успешно формируются только специально организованной деятельностью ребенка и многократными упражнениями.

Е. А. Янушко указывает, что, организуя занятия по сенсорному развитию детей младшего дошкольного возраста, следует учитывать ряд *факторов, влияющих на уровень сенсорной чувствительности и развитие восприятия* (наследственность, состояние органов чувств, развитие органов чувств и восприятия), с включением всех видов сенсорных ощущений: зрительных, слуховых, осязательных, обонятельных и др. [4]. Опыт, полученный в процессе чувственного познания мира, закрепляется в представлении ребенка с помощью слова как важного речевого фактора для усвоения содержания *сенсорных сигналов* (цвет, величина, положение в пространстве и др.).

Слово воспитателя в дидактических играх используется как обобщающий сигнал, который позволяет ребенку увидеть разные качества и его варианты в новых предметах, в результате чего качественно изменяется вся ориентировочная деятельность. Освоение языка ребенком в младшем возрасте качественно изменяет действия, которые становятся более разумными, целенаправленными и приобретаю произвольный характер. В процессе игры с помощью слов воспитатель непосредственно формулирует *правила поведения* (правильно, можно, нельзя и пр.) с помощью *слов-сигналов*, обобщающий характер которых способствует развитию у ребенка *саморегуляции и самостоятельного поведения* [5].

В процессе слушания речи взрослого и подражания ему у ребенка *совершенствуются психические процессы и качества личности* через формирующиеся умения: воспринимать речь, сосредотачиваться, переживать, запоминать, повторять и пр. Педагог, организуя дидактическую игру с детьми младшего дошкольного возраста, использует определенные *речевые грамматические образцы* (купаем куклу, играем в мячик, стучим молоточком и др.), что выступает необходимой основой освоения грамматики языка (грамматические структуры речи как определенные речевые стереотипы), связанного с общим развитием ребенка.

Подведем итоги вышеизложенного:

1) осмысленная деятельность по освоению дидактических игр в младшем дошкольном возрасте способствует образованию межанализаторных связей с точки зрения разностороннего познания мира;

2) совершенствующаяся чувствительность к качествам предметов, явлений и их словесным обозначениям, составляющим содержание дидактических игр, становится основой развития у детей наблюдательности и эстетических чувств;

3) формирующиеся у малышей разные виды восприятия и представления (схематичные, слитные, диффузные и др.) о предметном мире и явлениях, постепенно становятся более четкими, осмысленными и дифференцированными, приобретая обобщенный характер;

4) эмоциональное включение ребенка в дидактическую игру обогащают содержание детских чувств, особенно интеллектуальных, которые ребенок активно выражает с помощью многочисленных вопросов, трудовых действий и включения в коллективные отношения со сверстниками.

Литература:

1. *Авдулова, Т. П.* Психология игры : современный подход : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Т. П. Авдулова. — Москва : Издательский центр «Академия», 2009. — 208 с. — ISBN 978-5-7695-5451-3. — Текст : непосредственный.

2. *Бутенко, Н. В.* Дидактическое обеспечение образовательного процесса в ДОО / Н. В. Бутенко. — Челябинск : Южно-Уральский научный центр РАО, 2019. — 314 с. — ISBN 978-5-907284-04-3. — Текст : непосредственный.

3. *Бутенко, Н. В.* Народная игрушка как художественно-эстетическое средство приобщения детей дошкольного возраста к русской культуре : учебное наглядное пособие / Н. В. Бутенко. — Челябинск : Южно-Уральский научный центр РАО, 2026. — 150 с. — ISBN 978-5-907821-80-4. — Текст : непосредственный.

4. *Янушко, Е. А.* Сенсорное развитие детей раннего возраста 1–3 года : метод. пособие для педагогов дошкольных учреждений и родителей / Е. А. Янушко. — Москва : Издательство ВЛАДОС, 2018. — 351 с. — ISBN 978-5-691-02226-5. — Текст : непосредственный.

5. *Бутенко, Н. В.* Психолого-педагогическое сопровождение детей дошкольного возраста с дислалией / Н. В. Бутенко, С. С. Рыкова. — Челябинск : Южно-Уральский научный центр РАО, 2023. — 146 с. — ISBN 978-5-907538-00-9. — Текст : непосредственный.

Иванова И. Ю.

Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет,
г. Челябинск, Россия
e-mail: ivanovaiyu@cspu.ru

ФОРМИРОВАНИЕ КУЛЬТУРЫ МЕЖЛИЧНОСТНЫХ ОТНОШЕНИЙ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА КАК УСЛОВИЕ УСПЕШНОЙ СОЦИАЛИЗАЦИИ

Аннотация. В статье рассматривается проблема формирования культуры межличностных отношений у детей дошкольного возраста, обусловленная тенденцией снижения качества общения ребенка со сверстниками и взрослыми. Обосновывается актуальность темы на социально-педагогическом, научно-теоретическом и научно-методическом уровнях в контексте требований Федеральной образовательной программы дошкольного образования. Раскрывается сущность понятий «межличностные отношения» и «культура межличностных отношений». Выделены закономерности развития межличностных отношений в детской группе и охарактеризованы возрастные особенности старших дошкольников, способствующие становлению нового типа взаимоотношений со сверстниками.

Ключевые слова: дошкольное образование, старший дошкольный возраст, культура межличностных отношений, социализация, межличностное взаимодействие.

Ivanova I. Yu.

South Ural State Humanitarian and Pedagogical University,
Chelyabinsk, Russia
e-mail: ivanoviyu@cspu.ru

FORMATION OF A CULTURE OF INTERPERSONAL RELATIONS IN CHILDREN OF SENIOR PRESCHOOL AGE AS A CONDITION FOR SUCCESSFUL SOCIALIZATION

Annotation. This article examines the development of a culture of interpersonal relationships in preschool-aged children, a problem driven by the declining quality of their communication with peers and adults. It substantiates the relevance of this topic at the socio-pedagogical, scientific-theoretical, and scientific-methodological levels in the context of the requirements of the Federal Educational Program for Preschool Education. The concepts of «interpersonal relationships» and «culture of interpersonal relationships are explored». Patterns of interpersonal relationship development in a group of children are identified, and age-related characteristics of older preschoolers that contribute to the development of a new type of peer relationships are characterized.

Keywords:preschool education, senior preschool age, culture of interpersonal relations, socialization, interpersonal interaction.

Проблема формирования культуры межличностных отношений у детей дошкольного возраста в настоящее время приобретает особую актуальность для теории и практики дошкольного образования, поскольку являет-

ся важным фактором успешной социализации. Это связано, прежде всего, с появлением тенденции ухудшения качества общения ребенка дошкольного возраста со сверстниками и взрослыми (родителями, педагогическими работниками), снижением уровня культуры общения, поведения, которые предполагают умение слушать собеседника, организовывать совместную деятельность, не нарушать личного пространства другого человека в процессе совместной деятельности, использовать в речи общепринятые слова благодарности.

Актуальность заявленной нами темы на социально-педагогическом уровне подтверждается социальным заказом общества. Одним из приоритетных направлений деятельности дошкольной образовательной организации в соответствии с Федеральной образовательной программой дошкольного образования является социально-коммуникативное развитие детей дошкольного возраста, которое направлено на развитие общения и взаимодействия ребенка со взрослыми и сверстниками; развитие социального и эмоционального интеллекта, эмоциональной отзывчивости, сопереживания, формирование готовности к совместной деятельности со сверстниками и проч. Особое внимание уделяется решению задач становления первичной ценностной ориентации и социализации дошкольников, формированию чувства принадлежности к социуму, правилами поведения на основе первичных ценностно-моральных представлений [1, 2; 3]. На научно-теоретическом уровне актуальность исследования обусловлена недостаточной теоретической разработанностью условий формирования культуры межличностных отношений дошкольников. Об этом свидетельствует большое количество существующих работ по общению и взаимодействию ребенка со сверстниками и взрослыми (М. И. Лисина, А. Г. Рузская, А. В. Запорожец, Л. Н. Башлакова, Я. Л. Коломинский, В. С. Мухина и др.). На научно-методическом уровне актуальность исследования связана с тем, что, не смотря на имеющиеся разработки зарубежных и отечественных ученых, которые служат теоретической основой проблемы, отмечается недостаточное методическое сопровождение, обеспечивающее процесс решения исследуемой темы необходимыми педагогическими средствами.

А. В. Петровский дает такое определение: «Межличностные отношения — это система установок, ориентаций, ожиданий, стереотипов и других диспозиций, через которые люди воспринимают и оценивают друг друга»[4]. Взаимодействие с другими дает человеку возможность раскрыть, пережить или встретить свою настоящую сущность. Личность человека становиться видимой через отношения с окружающими. Отношения создают наилучшую возможность для «полной боевой готовности», чтобы быть в гармонии с самим собой, другими и окружающей средой.

Культура межличностных отношений понимается нами, вслед за А. В. Какун, как совокупность духовных, интеллектуальных и эмоциональных качеств личности, необходимых для успешного взаимодействия и регулирования своего поведения на основе норм нравственности и правил общения. В психолого-педагогических исследованиях отмечается, что развитие ребенка определяется содержанием и характером общения с воспитателем (М. И. Лисина, В. А. Петровский и др.), с родителями (З. М. Богуславская, С. В. Корницкая, А. Г. Рузская и др.), отношениями со сверстниками (Л. Н. Башлакова, Т. И. Ерофееева, А. А. Рояк и др.), деятельностью и достижением успеха в ней (Р. С. Буре, Р. Б. Стеркина и др.), культурой общения (Т. А. Антонова, М. В. Ильяшенко, Н. С. Малетина, С. В. Петерина и др.).

Межличностные отношения в детской группе выступают как довольно сложное социально-психологическое явление и подчиняются поставленным закономерностям. Первая из них — предопределенность природы межличностных отношений тем местом, которое возрастная социальная группа занимает в обществе. Вторая закономерность межличностных отношений в детской группе — это их зависимость от общей деятельности. Третья закономерность — их многоуровневая природа.

По мнению И. В. Шаповаленко, в старшем дошкольном возрасте происходит важное изменение, касающееся сферы отношений со сверстниками. Именно с этого возраста сверстник постепенно становится по-настоящему значимым для ребенка, когда совокупность различных психических процессов создает благоприятные условия для появления нового типа его взаимоотношений со сверстниками: развитие речи к старшему дошкольному возрасту достигает достаточно высокого уровня, не препятствующего взаимопониманию; накопление внутреннего багажа в виде различных знаний и сведений об окружающем, которые ребенок стремится осмыслить и упорядочить и которыми он жаждет поделиться с окружающими; развитие произвольности, общее интеллектуальное и личностное развитие позволяют детям самостоятельно, без помощи взрослых налаживать и осуществлять совместные игры. Как уже было отмечено выше, в этот период у ребенка развивается представление о себе благодаря этому он начинает более дифференцированно воспринимать сверстников и проявлять к ним интерес[5].

Формирование культуры межличностных отношений детей старшего дошкольного возраста мы понимаем, как процесс становления совокупности духовных, интеллектуальных и эмоциональных качеств детей старшего дошкольного возраста, необходимых для успешного взаимодействия и регулирования своего поведения на основе норм нравственности и правил общения. Эффективность реализации данного процесса обеспечивает возможность успешной дальнейшей социализации детей.

Литература:

1. *Суслова, Е. А.* Особенности формирования межличностных отношений детей старшего дошкольного возраста / Е. А. Суслова. — Текст: непосредственный // Образование без границ: проблемы, решения, перспективы : мат-лы I Междунар. науч.-практ. конф.: в 2 ч. (Челябинск, 21–22 мая 2025 г.). — Челябинск : АБРИС, 2025. — Ч. 2. — С. 344–348.

2. *Иванова, И. Ю.* Взаимодействие педагогов и семьи в информационно-образовательном пространстве дошкольной организации / И. Ю. Иванова. — Текст: непосредственный // Актуальные проблемы дошкольного образования: мат-лы

XXI Междунар. науч.-практ. конф. (Челябинск, 27 апреля 2023 г.). — Челябинск : Изд-во ЗАО «Библиотека А. Миллера», 2023. — С. 161–166.

3. *Иванова, И. Ю.* Современная просветительская деятельность в дошкольной образовательной организации: теория и практика. — Челябинск : Южно-Уральский научный центр РАО, 2021. — 219 с. — ISBN 978-5-907479-26-5. — Текст: непосредственный.

4. *Петровский, А. В.* Общая психология: учебник для студентов педагогических институтов / А. В. Петровский, В. В. Петухов, С. Г. Якобсон. — Москва : Просвещение, 1986. — 464 с. — Текст: непосредственный.

5. *Шаповаленко, И. В.* Возрастная психология (Психология развития и возрастная психология) : учебник для студентов высших учебных заведений / И. В. Шаповаленко. — Москва : Гардарики, 2005. — 349 с. — ISBN 5-8297-0116-3 — Текст: непосредственный.

Иванова Ю. А.

Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет,
г. Челябинск, Россия
e-mail: yuliaeirikh@mail.ru

Научный руководитель:
Быстрай Е. Б., д. п. н., профессор

ФОРМИРОВАНИЕ ЛЕКСИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ОБУЧАЮЩИХСЯ ОСНОВНОЙ ШКОЛЫ

Аннотация. Статья посвящена исследованию вопросов, связанных с особенностями формирования лексической компетенции обучающихся основной школы. Рассматривается структура лексической компетенции и роль лексического навыка в ее развитии. Особое внимание уделяется этапам формирования лексического навыка: ознакомлению, тренировке и применению.

Ключевые слова: лексическая компетенция, лексический навык, этапы формирования, обучение иностранному языку, упражнения.

Ivanova Yu. A.

South Ural State Humanitarian and Pedagogical University,
Chelyabinsk, Russia
e-mail: yuliaeirikh@mail.ru

Supervisor:
Bystray E. B., Doctor of Pedagogical Sciences, Professor

DEVELOPMENT OF LEXICAL COMPETENCE AMONG SECONDARY SCHOOL STUDENTS

Annotation. The article is devoted to the study of issues related to the peculiarities of the formation of lexical competence among secondary school students. The structure of lexical competence and the role of lexical skills in its development are examined. Particular attention is paid to the stages of lexical skill formation: presentation, practiceand application.

Keywords: lexical competence, lexical skill, stages of formation, foreign language teaching, exercises.

В условиях стремительно развивающегося общества иностранные языки стали неотъемлемой его частью. Двадцать первый век можно по праву считать веком глобализации, мир становится все более взаимосвязанным: страны активно сотрудничают в экономике, науке, культуре и образовании. В этих условиях знание иностранных языков превращается не просто в полезный навык, а в необходимое средство общения и взаимопонимания между людьми разных культур [1].

Иностранный язык в современном обществе является важным инструментом коммуникации. С развитием и распространением Интернета представители разных стран стали все больше взаимодействовать друг с другом. Для успешной коммуникации требуется общий язык. Зачастую такую роль выполняет английский язык, так как он позволяет открыть новые возможности не только в области межличностного общения, но и в таких сферах жизни, как наука, политика, экономика и т. д.

Все больше людей интересуются изучением английского языка, тем самым возрастает потребность в разработке новых методов обучения английскому языку. В этой связи актуальной является проблема языковой подготовки обучающихся основной школы, в частности, проблема формирования лексической компетенции обучающихся.

Согласно ФГОС ООО предметные результаты по учебному предмету «Иностранный язык» ориентированы на применение знаний, умений и навыков в учебных ситуациях и реальных жизненных условиях, должны отражать сформированность иноязычной коммуникативной компетенции на допороговом уровне в совокупности ее составляющих — речевой, языковой, социокультурной и т. д. Также, помимо овладения основными видами речевой деятельности, обучающиеся основной школы должны знать и понимать основные значения изученных лексических единиц (слова, словосочетания, речевые клише) [2].

Лексическая компетенция является неотъемлемой составляющей языковой компетенции, овладение которой необходимо по требованиям Федерального государственного образовательного стандарта. Особенность формирования лексической компетенции у обучающихся заключается в том, что она тесно связана со всей образовательной деятельностью и развивается в процессе формирования лексических навыков. В свою очередь, овладение лексической компетенцией является фундаментом обучения английскому языку [3].

Основу лексической компетенции составляет лексический навык, который включает знания о слове как ключевой единице языка, его формах, значениях и особенностях употребления. Е. Н. Соловова определяет лексический навык как способность мгновенно вызывать из долговременной памяти слово в зависимости от конкретной речевой задачи и включать его в речевую цепь [4].

Лексическая компетенция, являясь составляющей языковой компетенции, развивается в процессе освоения лексических единиц в соответствии с учебной программой. Она включает знание их особенностей (произношения, словообразования, стилистических характеристик), закрепление этих знаний с помощью упражнений и превращение навыков в умения, позволяющие самостоятельно использовать лексику в речи.

Формирование лексической компетенции представляет собой поэтапный процесс, включающий три взаимосвязанные стадии: ознакомление (семантизация), тренировка и первичное закрепление, применение в коммуникативных целях.

Первый этап включает в себя восприятие и осмысление новых слов, раскрытие их значения и коммуникативной функции. Тренировка и закрепление реализуются через систему упражнений, обеспечивающих многократное повторение и формирование прочных связей между формой и значением слова. В результате развивается автоматизм в использовании лексических единиц. Финальный этап формирования лексического навыка предполагает использование лексики в различных видах речевой деятельности — говорении, письме, аудировании и чтении, что способствует дальнейшему совершенствованию навыка. Таким образом, процесс проходит путь от осмысления слова к его автоматизации и последующему использованию в речи [5].

На основе стадий формирования лексической компетенции нами был разработан рабочий лист с заданиями на основе УМК «Spotlight» для обучающихся шестых классов по теме «Dailyroutine». Разработанные нами упражнения нацелены на изучение лексики английского языка как с позиции изучения языкового явления на основе опор и образцов, так и с точки зрения употребления изучаемой лексики в ситуациях, имитирующих реальное общение.

В первом упражнении обучающимся предлагается соотнести слова, связанные с ежедневной рутиной, с их переводом. Данное упражнение направлено на первичное усвоение значения слов через установление соответствия между иностранным словом и словом в родном языке, на облегчение понимания новой лексики на начальном этапе обучения.

Exercise 1.

Match the words with the translation

Words		Translation	
1.	brush teeth	a.	ужинать
2.	have breakfast	b.	идти в школу
3.	play sports	c.	чистить зубы
4.	go to bed	d.	заниматься на уроках в школе
5.	have dinner	e.	ложиться спать
6.	go to school	f.	заниматься спортом
7.	have lessons at school	g.	завтракать

Второе упражнение направлено на тренировку и закрепление лексических единиц в правильном контексте, автоматизацию употребления лексики, а также на подготовку к самостоятельному построению высказываний обучающимися.

Ex. 2. Put the words into the correct order

1. morning / I / in / teeth / my / brush / the
2. breakfast / have / I / every / morning
3. go / I / school / to / every / day
4. sports / play / I / after / school
5. dinner / have / we / evening / the / in
6. bed / I / go / to / at / night
7. lessons / have / we / school / at

Третье упражнение направлено на применение (совершенствование) лексического навыка, активное использование лексики в речи. Таким образом, упражнение обеспечивает переход от автоматизированного навыка к самостоятельному и осознанному использованию лексики в речи.

Exercise 3.

Write about your daily routine using the phrases below

brush teeth, have breakfast, go to school, have lessons at school, play sports, have dinner, go to bed

Таким образом, формирование лексической компетенции обучающихся основной школы является важной составляющей процесса обучения иностранному языку и требует системного подхода.

Литература:

1. *Афанасьева, О. Ю.* Языковая личность будущего учителя иностранного языка в условиях трансформации современного образования / О. Ю. Афанасьева, Е. Б. Быстрай, И. А. Скоробренко. — Текст: непосредственный // Вестник Южно-Уральского государственного гуманитарно-педагогического университета. — 2025. — №1 (185). — С. 38–57.
2. Федеральные государственные образовательные стандарты начального, основного и среднего общего образования. — Москва : Вако, 2024. — 256 с. — ISBN 978-5-408-06889-0. — Текст: непосредственный.
3. *Елмуратова, А. С.* Лексическая компетенция как языковая основа обучения иностранному языку / А. С. Елмуратова. — Текст: непосредственный // Экономика и социум. — 2020. — №4 (71). — С. 302–305.
4. *Соловова, Е. Н.* Методика обучения иностранным языкам : базовый курс лекций : пособие для студентов пед. вузов и учителей / Е. Н. Соловова. — 4-е изд. — Москва : Просвещение, 2006. — 239 с. — ISBN 5-09-015202-0.– Текст: непосредственный.
5. *Пискун, Я. В.* Лексические навыки и особенности их формирования на ранней стадии обучения иностранному языку / Я. В. Пискун. — Текст: непосредственный // Иностранные языки в контексте межкультурной коммуникации : мат-лы докл. XIII Всерос. науч.-практ. конф. с междунар. участием (Саратов, 25–26 февраля 2021 г.). — Саратов : Изд-во «Саратовский источник», 2021. — С. 314–319.

Ивлева А. Н.

Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет,
г. Челябинск, Россия
e-mail: ivleva2003@gmail.com

Научный руководитель:
Бутенко Н. В., д. п. н., доцент

РАЗВИТИЕ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ТВОРЧЕСТВА В СТАРШЕМ ДОШКОЛЬНОМ ВОЗРАСТЕ

Аннотация. Статья посвящена исследованию проблемы развития детского художественного творчества как универсального способа познания мира, особой формы процесса развития и саморазвития личности в старшем дошкольном возрасте. Детское художественное творчество рассматривается в совокупности с психическими процессами, которые благоприятствуют процессу творчества в сфере познания и художественной деятельности детей.

Ключевые слова: творчество, личность, художественное творчество, психические процессы, дети старшего дошкольного возраста.

Ivleva A. N.,

South Ural State Humanitarian and Pedagogical University,
Chelyabinsk, Russia
e-mail: ivleva2003@gmail.com

Supervisor:
Butenko N. V., Doctor of Pedagogical Sciences, Associate Professor

DEVELOPMENT OF ARTISTIC CREATIVITY IN OLDER PRESCHOOL AGES

Annotation. The article is devoted to the study of the problem of the development of children's artistic creativity as a universal way of learning about the world, a special form of the process of personal development and self-development

in senior preschool age. Children's artistic creativity is considered in conjunction with the mental processes that facilitate the creative process in the field of children's cognition and artistic activity.

Keywords: creativity, personality, artistic creativity, mental processes, and older preschool children.

В условиях современной гуманизации образования и трансформации социокультурных ориентиров российского общества особую значимость приобретают вопросы развития творческой личности, способной к творческому решению задач, проявлению инициативы и самовыражению в различных видах детской деятельности и активности. Сегодня *творчество* рассматривается с позиции: процесса создания субъективных ценностей, деятельности высшего уровня познания и преобразования человеком окружающего мира — природного и социального через эстетическую рефлексию, эмпатию, одухотворение, когда процесс творческой деятельности направлен не только на создание чего-то нового и уникального, но и качественное изменение самого человека как самобытной творческой личности (А. Г. Асмолов, В. Т. Кудрявцев, Н. Н. Поддъяков и др.) [1].

В системе дошкольного образования проблема развития творчества рассматривается как основной способ существования и развития полноценной личности ребенка, а одним из направлений познания мира является *художественное творчество*, котороев дошкольном возрасте направлено на развитие творческих способностей, воображения и фантазии, выражения собственных чувств и эмоций, формирование эстетического вкуса в процессе освоения художественно-творческой деятельности (Н. В. Бутенко, И. Г. Галянт, Т. Г. Казакова, Т. С. Комарова, И. А. Лыкова и др.) [2, 3]. Согласно Федеральной образовательной программе дошкольного образования, *художественное творчество детей дошкольного возраста реализуется в разных видах детской деятельности* (познавательная, речевая, музыкальная, изобразительная и др.), свободное сочетание которых в полной мере позволяет ребенку выразить собственные чувства, ощущения и настроение в продуктах творчества.

Особенности художественного творчества в старшем дошкольном возрасте как детского искусства, специфика которого обусловлена своеобразием детского мировосприятия и направленностью на создание неповторимого продукта творчества, заключаются в том, что эта деятельность:

а) опирается на э*моционально-образное познание* жизни и выражается в отношении к ней, что опредмечено в художественных образах искусства, является основой смыслообразования и познания себя в этом мире;

б) является средством *освоения социокультурного опыта* через художественное творчество, т. к. эти процессы играют ключевую роль в формировании личности, развитии познавательных, эмоциональных и социальных навыков ребенка. Для эффективного взаимодействия социокультурного опыта и художественного творчества важны: роль взрослого, организующего проблематизацию содержания детской жизни; оптимально организованная культурная, художественно-эстетическая среда; участие ребенка в различных видах деятельности (игровой, изобразительной, театрализованной и др.);

в) предоставляет возможность *создания собственных художественных образов* в продуктах творчества в процессе художественного экспериментирования как свободной поисковой деятельности, где ребенок делает самостоятельные открытия; решает социальные, нравственные, образовательные и др. задачи; накапливает личный опыт проб и ошибок, что обеспечивает формирование базовой культуры творчества;

г) *формирует эстетическую позицию* личности ребенка(динамичный процесс, который развивается на протяжении всего детства под влиянием различных факторов: семейного окружения, образовательной среды, художественной деятельности и пр.) через восприятие прекрасного, эмоциональные переживания, эстетические чувства, вкусы, идеалы и стремление к творческой деятельности.

По мнению Н. Н. Поддъякова, *творчество характеризуется*: индивидуальностью, глубоко личностным характером, обусловлено неповторимостью человека и уникальностью опыта его деятельности. Согласно исследованиям В. В. Краевского, И. Я. Лернера, В. С. Мухиной, М. Н. Скаткина и др., ядро содержания образования, в том числе и дошкольного, включает в себя культурный компонент, который осваивается обучающимися через *собственный опыт деятельности*: опыт познания, опыт осуществления известных способов деятельности (умение действовать по образцу), опыт творческой деятельности и опыт осуществления эмоционально-оценочных отношений (личностные ориентации) [4].

Процесс освоения художественного творчества в дошкольном возрасте связан с эстетическим развитием ребенка, формированием эстетического отношения в миру, людям и самому себе, в процессе чего, по мнению И. А. Лыковой, личность гармонизируется и приобретает способность интегрировать факты, явления и пр. в эстетическую картину мира в совокупности образов и понятий [3]. Детское художественное творчество основано на эстетической деятельности в совокупности познания ребенком многообразия *эстетических свойств окружающей действительности* (характеристики предметов, явлений и процессов, вызывающих у человека эмоционально-чувственное восприятие, оценку и переживание с точки зрения красоты, гармонии, совершенства или других эстетических категорий): *эстетической ценности формы и художественного образа* (основная выразительная единица языка искусства и художественной реальности) [5].

Особое место в процессе детского художественного творчества занимает *развитие творческих способностей* в совокупности индивидуальных особенностей личности, которые определяют возможность успешного осуществления творческой деятельности и обеспечивают создание субъективно нового продукта на основе ключевых составляющих: свойства зрительной памяти, видения новой проблемы в традиционной ситуации, оригинальности творческого замысла и действий, проявления инициативы в творчестве, владения навыками и способами деятельности (Д. Б. Богоявленская, А. А. Волкова, Л. С. Выготский, Е. Н. Игнатьев, Н. П. Сакулина и др.).

По мнению Н. В. Бутенко, основу детского творчества как художественной деятельности составляют *психические процессы, связанные с развитием*: 1) *восприятия* (в детском творчестве отличается ярким видением образов, способностью ребенка быстро «входить» в изображаемые обстоятельства), 2) *ощущений* (основа сенсорного развития в художественном творчестве по различению качеств предметов: цвета, формы и величины), 3) *внимания* (творческая деятельность требует концентрации, сосредоточенности и целенаправленного внимания, что выражает отношение ребенка к определенным предметам и объектам), 4) *мышления* (в процессе творчества ребенок выполняет мыслительные операции: анализ, сравнение, синтез, обобщение), 5) *творческого воображения* (без развитого воображения невозможна ни одна художественно-творческая деятельность, чем богаче опыт ребенка, тем больше материала для его творчества) [2]. Занятия художественным творчеством в дошкольном возрасте также способствуют развитию мелкой моторики, координации движений, сенсорной и моторной координации.

Литература:

1. *Асмолов, А. Г.* Психология личности : культурно-историческое понимание развития человека: учебник для студентов высших учебных заведений / А. Г. Асмолов. — Москва : Смысл : Academia, 2007. — 526 с. — ISBN 978-5-89357-221-6. — Текст : непосредственный.
2. *Бутенко, Н. В.* Развитие художественного творчества детей старшего дошкольного и младшего школьного возраста : монография / Н. В. Бутенко. — Челябинск : Южно-Уральский научный центр РАО, 2018. — 172 с. — ISBN 978-5-6042146-0-2. — Текст : непосредственный.
3. *Лыкова, И. А.* «Цветные ладошки». Парциальная программа художественно-эстетического развития детей 2–7 лет в изобразительной деятельности (формирование эстетического отношения к миру) / И. А. Лыкова. — Москва : ИД «Цветной мир», 2019. — 136 с. — ISBN 978-5-4310-0042-3. –Текст : непосредственный.
4. *Краевский, В. В.* Общие основы педагогики: учеб. для студ. высш. пед. учеб. заведений/ В. В. Краевский. — Москва : Издательский центр «Академия», 2003. — 256 с. — ISBN 5-7695-1417-5. — Текст : непосредственный.
5. *Бутенко, Н. В.* Художественно-эстетическое развитие детей дошкольного возраста в изобразительной и музыкальной деятельности :учебно-методическое пособие / Н. В. Бутенко, И. Г. Галянт. — Челябинск : Южно-Уральский научный центр РАО, 2024. — 339 с. — ISBN 978-5-907821-28-6. — Текст : непосредственный.

Ивлева С. Ю.

Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет,
г. Челябинск, Россия
e-mail: svetlana22091983@mail.ru

Научный руководитель:
Резникова Е. В., к. п. н., доцент

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ НА ЭТАПЕ ПОДГОТОВКИ К ШКОЛЬНОМУ ОБУЧЕНИЮ

Аннотация. Статья посвящена анализу ключевых психолого-педагогических особенностей развития детей старшего дошкольного возраста и их роли в процессе подготовки к школе. В работе рассмотрены возрастные особенности психического, личностного и социального развития, а также современные методики и подходы, направленные на развитие необходимых навыков и компетенций у детей.

Ключевые слова: старший дошкольный возраст, подготовка к школе, психолого-педагогические особенности, когнитивное развитие, социальная адаптация.

Ivleva S. U.
South Ural State Humanitarian and Pedagogical University,
Chelyabinsk, Russia
e-mail: svetlana22091983@mail.ru

Supervisor:
Reznikova E. V., Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor

PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL FEATURES OF THE DEVELOPMENT OF OLDER PRESCHOOLERS AT THE STAGE OF PREPARATION FOR SCHOOL EDUCATION

Annotation. The article is devoted to the analysis of key psychological and pedagogical features of the development of older preschool children and their role in the process of preparing for school. The work examines the age-related features of mental, personal and social development, as well as modern methods and approaches aimed at developing the necessary skills and competencies in children

Keywords: senior preschool age, preparation for school, psychological and pedagogical features, cognitive development, social adaptation.

Период старшего дошкольного возраста — это уникальный этап в развитии ребенка, подготовительный к школьной жизни. В этот период происходит существенное развитие познавательных, эмоциональных, социально-коммуникативных и личностных качеств ребенка. Задача педагогов и родителей — обеспечить условия, способствующие гармоничному развитию, формированию навыков самостоятельности, учета индивидуальных особенностей каждого ребенка и подготовки к новым условиям обучения и социализации.

Особо актуальной является задача исследования психолого-педагогических особенностей детей в возрасте 5–7 лет, так как именно этот возрастной диапазон характеризуется интенсивными переходными процессами. Проанализируем основные особенности развития, а также определим эффективные подходы к подготовке детей дошкольного возраста к школьному обучению [1].

На этапе дошкольного обучения и воспитания у детей происходит формирование саморегуляции, осознание себя как отдельной личности. В этом возрасте появляется понятие «Я», у ребенка формируется базовое понимание своих возможностей и границ. Он начинает осознавать свои желания, интересы, а также социальную роль: «Я - участник коллектива», «Я — ученик». Формируется важнейшее качество личности — повышенная чувствительность к оценке со стороны взрослых и сверстников, что требует в психолого-педагогическом сопровождении соответствующего педагогического подхода.

В дошкольном возрасте у детей формируются навыки регулировки своих эмоций, повышается уровень терпимости и стойкости к разочарованиям. Они учатся контролировать свои импульсы и действовать по совести или по правилам, что является основой для формирования в будущем учебной деятельности [2].

В этом возрасте происходит расширение объема знаний, совершенствование внимания, памяти и мышления. Ребенок учится быстро переключать внимание, концентрироваться на задачах, связывать новые знания с уже приобретенными. Дети начинают активно взаимодействовать со сверстниками, формируют первичные навыки сотрудничества и разрешения конфликтов. Важным является развитие коммуникативных умений и навыков совместной деятельности [1].

Для успешной адаптации дошкольников в социуме необходим системный и дифференцированный подход, включающий развитие когнитивных, эмоциональных и социальных навыков. Игровые методы — основа работы с дошкольниками. Игры формируют интерес, развивают творческие способности, помогают освоить учебные задачи в форме развлечения. В ходе игровых занятий у детей закрепляются навыки говорения, внимания, памяти.

Дети учатся самостоятельно искать ответы, работать в группе, проявлять инициативу. Такой подход способствует развитию критического мышления и самостоятельности. Книги, карточки, схемы, модели — все это способствует развитию речи, внимания, логики. Чем разнообразнее и ярче материалы, тем проще закреплять навыки [2, 3].

Положительный эмоциональный настрой, поддержка инициативы, поощрения — все это увеличивает интерес к обучению и формирует позитивное отношение к школе.

Обеспечение единого образовательного пространства дома и в детском саду — важнейшее условие полноценной подготовки. Родители получают рекомендации по развитию навыков самостоятельности, развитию речи, социализации от воспитателей и специалистов психолого-педагогического сопровождения.

Вопросы выявления индивидуальных особенностей и коррекции трудностей должны решаться с участием психологов и педагогов. Проводятся диагностики, которые помогают определить уровень развития, выявить возможные затруднения и выбрать оптимальную стратегию обучения.

Анализ психолого-педагогических особенностей развития старших дошкольников показывает, что создание условий, способствующих развитию личности, внимания, памяти, эмоциональной устойчивости, — залог успеш-

ной подготовки к школе. Важно учитывать индивидуальные особенности ребенка, использовать современные педагогические технологии и активно взаимодействовать с родителями.

Только системный, многоплановый подход, основанный на знаниях о возрастных особенностях, поможет обеспечить комфортную и продуктивную адаптацию детей к школьной жизни, что существенно повлияет на их будущие учебные успехи.

Литература:

1. *Виноградова, М. А.* Психолого-педагогические условия формирования мотивов к обучению в школе у детей старшего дошкольного и младшего школьного возраста / М. А. Виноградова, В. С. Пенюгалова. — Текст : непосредственный // Молодой ученый. — 2020. — № 1 (291). — С. 125–130.

2. *Хохрякова, Ю. М.* Технология сенсорного воспитания детей раннего возраста : монография / Ю. М. Хохрякова. — Пермь : ПГПУ, 2010. — 182 с. — ISBN 978-5-85218-445-0. — Текст: непосредственный.

3. Инновации в дошкольном образовании : учебное пособие / Г. П. Захарова, Э. А. Баранова, Н. Н. Васильева [и др.] ; Под общ. ред. Г. П. Захаровой. — Москва : Московский педагогический государственный университет, 2014. — 176 с. — Текст: непосредственный.

[1]Игнатикова Е. В., [2]Орехова И. Л.

[1]Дворец творчества детей и молодежи на Миусах,
г. Москва, Россия
[2]Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет,
г. Челябинск, Россия
[2]e-mail: orevovail@cspu.ru

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ЭВРИСТИЧЕСКОГО МЕТОДА ОБУЧЕНИЯ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА МАТЕМАТИКЕ В УСЛОВИЯХ ОРГАНИЗАЦИИ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация. Статья посвящена проблеме формирования у детей дошкольного возраста эвристического мышления в процессе становления математических представлений. Приводятся методы эвристического обучения. Игровая эвристическая деятельность рассматривается как необходимый элемент формирования математических знаний и умений. Дан алгоритм погружения в такую деятельность.

Ключевые слова: эвристический метод, дошкольники, дополнительное образование, математическое образование.

[1]Ignatikova E. V., [2]Orekhova I. L.

[1]Children's and Youth Creativity Palace on Miusakh,
Moscow, Russia
[2]South Ural State Humanitarian and Pedagogical University,
Chelyabinsk, Russia
[2]e-mail: orehovail@cspu.ru

USING A HEURISTIC METHOD OF TEACHING PRESCHOOL CHILDREN MATHEMATICS IN THE CONTEXT OF ORGANIZING ADDITIONAL EDUCATION

Annotation. This article examines the development of heuristic thinking in preschool-aged children during the development of mathematical concepts. Heuristic learning methods are presented. Heuristic play activities are considered a necessary element in the development of mathematical knowledge and skills. An algorithm for immersion in such activities is presented.

Keywords: heuristic method, preschoolers, supplementary education, mathematics education.

Одной из актуальных проблем современного отечественного образования является формирование у подрастающего поколения функциональной грамотности, что связано с необходимостью подготовить развивающуюся личность как к решению предстоящих жизненных задач, так и к успешной интеграции ее в социум. Анализ психолого-педагогической литературы способствовал определению сущностной характеристики функциональной грамотности, которая проявляется в умении применять базовые и сопутствующие знания и навыки в реальных ситуациях для достижения практических целей и принятия обоснованных решений.

Важной составляющей функциональной грамотности является математическая грамотность как одно из средств умственного развития ребенка, формирования у него абстрактного мышления, способности анали-

зировать, делать умозаключения. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования (образовательная область «Познавательное развитие») указывает на необходимость формирования «представлений о количестве, числе, счете, величине, геометрических фигурах, пространстве, времени, математических зависимостях и отношениях этих категорий» [1, 2].

Формирование у детей дошкольного возраста названных представлений в условиях дополнительного образования наиболее успешно осуществляется с использованием эвристического метода обучения, так как ребенок в этом возрасте стремится к активному познанию окружающего мира в процессе проблемно-игровой деятельности. В этой связи эвристический метод обучения математике, основанный на открытии или догадке, позволяет сначала ребенку самостоятельно достичь своего результата, а потом сравнить его с теми вариантами, которые уже известны [4].

Идеи эвристического обучения в современной педагогике разрабатывались в трудах В. А. Крутецкого, М. М. Левиной, Д. Пойа, Е. Н. Турецкого, Л. М. Фридмана, А. В. Хуторского и других. Под эвристическим обучением математике следует понимать такое взаимодействие педагога и ребенка, которое в условиях созданной педагогом проблемной образовательной ситуации позволяет ребенку в процессе взаимодействия с знакомыми ему объектами внешнего мира (число, форма, величина) овладевать математическими закономерностями, опираясь на внутренние потребности и рефлексию. Основой эвристического обучения является эвристическая образовательная ситуация, которая способствует актуализации незнания, при этом получаемая ребенком новая информация должна быть востребованной им [4]. Достижению желаемого результата при использовании эвристического подхода в обучении математике детей дошкольного возраста способствуют следующие виды этого метода:

- метод эмпатии (вживания в проблемную ситуацию), когда осуществляется «очеловечивание» математического объекта (например, ребенку предлагается представить себя в виде какой-то фигуры, и затем задать ему вопросы, как он себя ощущает в данном виде);
- метод эмоционально-образного исследования математического объекта (например, ребенку, который рассматривает прямоугольник, предлагается ответить на вопросы: на что он похож; сколько у нее углов и сторон; назвать примеры предметов в окружающем мире, которые соответствуют данной форме; затем нарисовать, на что он похож;
- метод символического видения, который позволяет ребенку найти связь между предложенным математическим объектом или числом и символом (например, шар — символ планеты, квадрат — символ равенства, восьмерка — символ бесконечности и т. д.;
- метод эвристических вопросов — для познания ребенком сведений об изучаемом математическом объекте ему задаются вопросы: кто? что? зачем? где? чем? как? когда;
- метод конструирования понятий и правил — после изучения той или иной темы педагог в процессе сопоставления и обсуждения помогает детям сформулировать понятия и правила.

Формирование математической грамотности детей дошкольного возраста в условиях организации дополнительного образования «Дворец творчества детей и молодежи на Миусах» осуществляется в процессе реализации дополнительной общеразвивающей программы «Математика для дошкольников. Эвристический метод», которая включает следующие разделы: «Линии», «Геометрические фигуры», «Геометрическое тело», «Решение математических задач». Основными формами работы с детьми в рамках реализации программы являются:

- диалог (рассказ, объяснение, разъяснение, эвристическая беседа, инструктаж);
- организация деятельности и формирования опыта поведения (упражнение, поручение, проблемно-игровые ситуации, моделирование);
- стимулирование (соревнование, поощрение, постановка задач на выполнение и повторение правил и действий, обеспечивающих успешное достижение результатов);
- организация сотрудничества детей между собой и благожелательного взаимодействия детей со взрослыми.

Для развития у детей дошкольного возраста эвристического мышления используются эвристические игры [5], погружение в которые осуществляется в три этапа:

- на первом этапе педагог, используя эвристическую беседу и организуя наблюдения, знакомит детей с разными игровыми элементами, которые будут использованы в дальнейшем, подбирает достаточно простые задания и упражнения;
- второй этап посвящен моделированию — дети приобретают навыки конструирования, концентрации внимания, логического мышления, развивают умения анализировать, сравнивать, делать обобщения;
- на третьем этапе большое внимание уделяется творческому развитию ребенка; педагог создает ситуации, при которых дети самостоятельно изобретают новые игровые задания.

Использование эвристического метода обучения дошкольников математике предполагает создание в организации дополнительного образования развивающей предметно-пространственной среды, которая обеспечивает создание условий для включения детей в исследовательскую деятельность, процесс экспериментирования и предполагает наличие:

- информативной наглядности — предметов окружающего, которые способствуют усвоению понятий о числе арифметических действий, это могут быть самые разные предметы — кубики, овощи, фрукты, пуговицы, счетные палочки, изображения предметов на карточках, математические знаки, схемы, графики, блоки Дьенеша и т. д.;
- материалов, которые ребенок использует в процессе художественного творчества;

— дидактических математических игр, которые способствуют закреплению полученных математических знаний и арифметических навыков;
— художественной литературы, стимулирующей познание, интерес к математике, проявляющийся в стремлении не только получать знания, но и использовать их в самостоятельной деятельности и быту.

Таким образом, эвристический метод обучения направлен на активизацию познавательной деятельности детей и развитие их мышления. В обучении математике дошкольников можно использовать различные виды его. Этот метод помогает развивать у детей критическое мышление, креативность и навыки сотрудничества.

Литература:

1. *Бойко, Л. С.* Математическое развитие дошкольников в условиях детского сада и семьи / Л. С. Бойко. — Текст : непосредственный // Педагогика детства. — 2020. — №2. — С. 47–53.

2. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования. Приказы и письма министерства образования и науки Российской Федерации / ред.-сост. Т. Цветкова. — Москва : Изд-во Сфера, 2020. — 80 с. — ISBN 978-5-9949-2513-3. — Текст : непосредственный.

3. Математика от трех до семи : учеб.-метод. пособие для воспитателей дет. садов / [Авт.-сост.: З. А. Михайлова, Э. Н. Иоффе]. — Санкт-Петербург : Детство-Пресс, 2003. — 170 с. — (Библиотека программы «Детство»). — ISBN 5-89814-018-2. — Текст : непосредственный.

4. *Зацепина, Ю. А.* Методика применения эвристических подходов при решении математических задач / Ю. А. Зацепина, Е. Е. Кирьянова.– Текст : непосредственный // Тенденции развития науки и образования. — 2021. –№70–2. — С. 56–60.

5. *Зайцева, А. В.* Развитие математических навыков у детей дошкольного возраста через игру / А. В. Зайцева. — Текст : непосредственный // Вопросы дошкольной педагогики. — 2018. — №3. — С. 65–72.

Игольникова Е. А.
Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет,
г. Челябинск, Россия
e-mail: Kolyazova_elena@mail.ru

Научный руководитель:
Жукова М. В., к. п. н., доцент

РАЗВИТИЕ ЭМПАТИИ КАК СРЕДСТВО ПРОФИЛАКТИКИ ТРАВЛИ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

Аннотация. Статья посвящена актуальной проблеме травли (буллинга) в начальной школе и роли эмпатии в ее профилактике. В работе подчеркивается серьезность последствий травли для психического и эмоционального здоровья всех участников ситуации (жертв, агрессоров), а также его негативное влияние на атмосферу в классе и успеваемость учащихся.

Ключевые слова: травля, эмпатия, профилактика, младшие школьники.

Igolnikova E. A.
South Ural State Humanitarian and Pedagogical University,
Chelyabinsk, Russia
e-mail: Kolyazova_elena@mail.ru

Supervisor:
Zhukova M. V., Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor

DEVELOPING EMPATHY AS A MEANS OF PREVENTING BULLYING IN PRIMARY SCHOOL

Annotation. The article addresses the pressing issue of bullying in primary schools and the role of empathy in its prevention. The work emphasizes the serious consequences of bullying for the mental and emotional well being of all parties involved (victims and aggressors), as well as its negative impact on the classroom atmosphere and students' academic performance.

Keywords: bullying, empathy, prevention, primary school children.

Феномен травли (буллинга) представляет собой серьезную проблему в образовательной среде, особенно среди младших школьников. Травля оказывает разрушительное воздействие на психическое и эмоциональное здоровье как жертв, так и агрессоров, а также негативно влияет на общую атмосферу в классе и успеваемость [1].

Эмпатия, способность понимать и сопереживать чувствам других людей, является важным инструментом для предотвращения и пресечения травли. Развитая эмпатия позволяет детям лучше осознавать последствия своих действий, проявлять сочувствие к жертвам и отказываться от участия в травле.

Эмпатия — сложное понятие, которое включает: когнитивные(умение вникнуть в мысли, чувства и поступки партнера; восприятие и понимание его внутреннего мира, проявление сочувствия), эмоциональные (способность распознавать и принимать разные эмоциональные состояния другого человека; пассивное сочувствие, лишенное действенного начала) и поведенческие(владение формами общения, облегчающими душевное состояние другого человека; помощь, содействие) компоненты [2]. В младшем школьном возрасте эмпатия оказывает существенное влияние на развитие социальной децентрации, выраженной как способность детей эмоционально отзываться на переживания другого человека. Все это способствует тому, что эмпатия оказывает непосредственное воздействие на формирование когнитивного и эмоционального механизма преодоления эгоцентризма ребенка.

Развитие эмпатии важная проблема начальной школы и решающую роль может сыграть учитель. Выделяют следующие основные направления деятельности педагога по профилактике травли в начальной школе:

1. Работа с младшими школьниками, включающая проведение классных часов, бесед на внеклассных занятиях «Разговоры о важном», организацию индивидуальных и групповых занятий, ролевых игр, реализацию волонтерских мероприятий и акций.
2. Работа с родителями младших школьников, просветительская деятельность, родительские собрания, индивидуальные консультации, тренинги, открытые уроки, беседы.
3. Разработка информационных буклетов и памяток о проявлениях, особенностях и профилактике школьной травли [3].

Таким образом, следует подчеркнуть, что профилактика школьной травли среди младших школьников должна быть направлена на коррекцию межличностных отношений школьников, снижение агрессивности и тревожности, просвещение родителей.

Литература:

1. *Бутенко, В. Н.* Буллинг в школьной образовательной среде: опыт исследования психологических особенностей «обидчиков» и «жертв» / В. Н. Бутенко, О. А. Сидоренко. — Текст: непосредственный // Вестник Красноярского государственного педагогического университета им. В. П. Астафьева (Вестник КГПУ). — 2015. — №3 (33). — С. 138–143.

2. *Елеференко, И. О.* Эмпатия как опорная коммуникация / О. И. Елеференко. –Текст: непосредственный // Культурная жизнь Юга России. — 2010. — №4 (38). — С. 33–36.

3. *Шалагинова, К. С.* Профилактика буллинга в младшем школьном возрасте / К. С. Шалагинова. — Текст: непосредственный // Мир педагогики и психологии. — 2020. — №11 (52). — С. 86–95.

[1]Ихсанова С. Н., Семенова Н. В.

Детский сад №51 г. Челябинска
г. Челябинск, Россия
[1]e-mail: snezhana_nazarova@icloud.com

ФОРМИРОВАНИЕ СОЦИАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ ДОШКОЛЬНИКОВ ПОСРЕДСТВОМ ОРГАНИЗАЦИИ ТРУДОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Аннотация. В статье анализируется потенциал трудовой деятельности как средства формирования социальных компетенций у детей дошкольного возраста. Рассматриваются виды детского труда, их влияние на развитие ответственности, кооперации и самостоятельности. Определены педагогические условия организации трудовой активности в соответствии с требованиями ФГОС ДО. Ключевые слова: трудовая деятельность, социальные компетенции, дошкольное образование, воспитание, самостоятельность.

[1]Ikhsanova S. N., Semenova N. V.

Kindergarten No 51 of Chelyabinsk
Chelyabinsk, Russia
[1]e-mail: snezhana_nazarova@icloud.com

FORMATION OF SOCIAL COMPETENCIES OF PRESCHOOLERS THROUGH THE ORGANIZATION OF LABOR ACTIVITIES

Annotation. The article analyzes the potential of labor activities as a means of forming social competencies in preschool children. The article discusses the types of child labor and their impact on the development of responsibility,

cooperation, and independence. It also identifies the pedagogical conditions for organizing labor activity in accordance with the requirements of the Federal State Educational Standard for Preschool Education.

Keywords: labor activity, social competencies, preschool education, upbringing, independence.

Дошкольный возраст является ключевым этапом социализации, в ходе которого закладываются основы межличностного взаимодействия, нравственных ориентиров и практической самостоятельности. В условиях реализации ФГОС ДО трудовая деятельность рассматривается не как вспомогательный процесс, а как самостоятельное образовательное пространство, способствующее формированию социальных компетенций. Однако на практике организация детского труда часто сводится к выполнению разовых поручений без системной педагогической рефлексии. В статье раскрываются механизмы влияния трудовой деятельности на становление социальных компетенций дошкольников и определяются педагогические условия ее эффективной организации.

Трудовая деятельность в дошкольной педагогике понимается как целенаправленная активность, направленная на создание общественно полезного продукта и освоение социальных ролей. Согласно культурно-исторической парадигме, труд выступает формой опосредованного взаимодействия ребенка с социумом, где усваиваются нормы сотрудничества, распределения обязанностей и оценки результатов [1].

В отличие от игровой деятельности, труд требует реального преодоления трудностей, планирования последовательности действий и несения ответственности за общее дело, что напрямую формирует социально значимые качества личности [2].

Организация трудовой деятельности создает естественные условия для развития кооперации, эмпатии и саморегуляции. В процессе совместного труда дети учатся согласовывать действия, учитывать возможности партнеров, разрешать возникающие конфликты и достигать коллективного результата. Хозяйственно-бытовой труд формирует навыки самоорганизации и бережного отношения к окружающей среде, труд в природе развивает экологическую ответственность и заботу о живом, а ручной труд способствует развитию терпения и точности.

Исследования показывают, что систематическое включение детей в трудовые процессы статистически значимо повышает уровень самостоятельности, инициативности и готовности оказывать помощь сверстникам [3]. Ключевым механизмом выступает переход от внешнего контроля воспитателя к внутренней мотивации ребенка, основанной на осознании социальной значимости своего труда.

Эффективность формирования социальных компетенций зависит от соблюдения ряда организационно-методических условий. Во-первых, трудовые задания должны соответствовать возрастным возможностям и постепенно усложняться, обеспечивая ситуацию успеха. Во-вторых, необходимо создавать эмоционально благоприятную атмосферу, где ошибка рассматривается как этап обучения, а не как повод для критики.

В-третьих, обязательным элементом является педагогическая рефлексия: обсуждение результатов, анализ способов взаимодействия и оценка вклада каждого участника. Воспитатель выступает не как контролер, а как партнер по совместной деятельности, поддерживающий детскую инициативу и моделирующий этичное отношение к труду. Реализация данных подходов согласуется с целевыми ориентирами ФГОС ДО, акцентирующими внимание на развитии коммуникативной самостоятельности и социальной ответственности [4].

Трудовая деятельность выступает мощным педагогическим ресурсом формирования социальных компетенций дошкольников, обеспечивая практическое освоение норм сотрудничества, ответственности и самостоятельности. Качественная организация труда требует перехода от формального выполнения поручений к осмысленной совместной деятельности, где каждый ребенок осознает свою роль в достижении общего результата. Перспективным направлением развития практики становится интеграция трудовых заданий в проектные формы работы и адаптация методик для детей с особыми образовательными потребностями.

Литература:

1. *Козлова, С. А.* Дошкольная педагогика : учеб. для студ. учрежд. сред. проф. образования / С. А. Козлова, Т. А. Куликова. — 13-е изд., стер. — Москва : Академия, 2012. — 416 с. — ISBN 978-5-7695-9162-4. — Текст : непосредственный.

2. *Цукерман, Г. А.* Развитие учебной самостоятельности / Г. А. Цукерман, А. Л. Венгер. — Москва : ОИРО, 2010. — 432 с. — ISBN 978-5-9900252-7-1. — Текст : непосредственный.

3. *Комарова Т. С.* Трудовое воспитание в детском саду. Программа и методические рекомендации / Т. С. Комарова, Л. В. Куцакова. — Москва : Мозаика-Синтез, 2009. — 80 с. — ISBN 978-5-86775-321-4. — Текст : непосредственный.

4. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования. Приказы и письма министерства образования и науки Российской Федерации / ред.-сост. Т. Цветкова. — Москва : Изд-во Сфера, 2020. — 80 с. — ISBN 978-5-9949-2513-3. — Текст : непосредственный.

5. *Маркова, Т. А.* Воспитание трудолюбия у дошкольников: книга для воспитателя детского сада / Т. А. Маркова. — Москва : Просвещение, 1991. — 108 с. — ISBN 5-09-001637-2. — Текст : непосредственный.

Казанцева А. С.
Детский сад № 25 г. Челябинска,
г. Челябинск, Россия
e-mail: Anisimova81@yandex.ru

ОСОБЕННОСТИ ОРГАНИЗАЦИИ ЗАНЯТИЙ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРОЙ В ГРУППЕ ДЕТЕЙ С РАССТРОЙСТВАМИ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА

Аннотация: Особенности организации занятий физической культуры детей с расстройством аутического спектра в дошкольных группах представлены с учетом психофизиологических особенностей детей с аутизмом и направлены на развитие у них двигательных навыков, равновесия, моторной координации.

Ключевые слова: расстройства аутического спектра, физическое развитие, физические упражнения, оборудование.

Kazantseva A. S.
Kindergarten No 25 of Chelyabinsk,
Chelyabinsk, Russia
e-mail: Anisimova81@yandex.ru

FEATURES OF ORGANIZING PHYSICAL EDUCATION CLASSES IN A GROUP OF CHILDREN WITH AUTISM SPECTRUM DISORDERS

Annotation. The features of organizing physical education classes for children with autism spectrum disorder in preschool groups are presented, taking into account the psychophysiological characteristics of children with autism. The focus is on the development of their motor skills, balance, and motor coordination.

Keywords: autism spectrum disorder, physical development, physical exercises, equipment.

Занятия физической культурой с группой детей с расстройствами аутистического спектра (РАС) имеют комплексное значение, охватывающее физическое, когнитивное, социальное и психологическое развитие воспитанников. Они способствуют коррекции специфических нарушений, улучшению качества жизни, интеграции в общество [1].

Организация занятий физической культуры в группе детей с РАС требует особого подхода, учитывающего индивидуальные особенности каждого ребенка. Основополагающими принципами построения занятий являются [2]:

1. Индивидуальный подход: на занятии должны быть учтены специфические особенности вида расстройства, состояние здоровья, уровень развития, интересы и потребности конкретного ребенка.
2. Структурированность и предсказуемость: четкий график занятий, ритуалы приветствия и прощания, порядок выполнения упражнений помогают детям адаптироваться.
3. Постепенное усложнение заданий: начинать следует с знакомых ребенку упражнений, постепенно вводя новый материал.
4. Развитие имитационных и коммуникативных способностей: на занятии большое внимание уделяется умению подражать, выполнять инструкции, взаимодействовать с педагогом и сверстниками. Используются простые, повторяющиеся упражнения с четкими словесными и визуальными подсказками.
5. Постепенное увеличение продолжительности занятий: рекомендуемая длительность — 20–30 минут, интенсивность — преимущественно средняя.
6. Сенсорная интеграция: применяются специальное оборудование и инвентарь (батут, туннель, массажные коврики, балансировочные доски, гимнастические скамейки, гимнастическое бревно, обручи, мячи и др.), что способствует развитию моторики, координации, равновесия, а также помогает снять эмоциональное напряжение.

Алгоритм и ритуалы занятий.

Занятия с обучающимися с РАС в физкультурном зале начинается всегда с одних и тех же последовательных ритуалов: дети снимают сандалии, надевают утяжелители на ноги (по желанию), выполняют упражнения полосы препятствий [3].

Полосу препятствий каждый ребенок проходит 4–5 раз.

Во время занятий физической культурой в группе обучающихся с РАС присутствуют три педагога: инструктор по физической культуре, учитель логопед-дефектолог, воспитатель. Каждый взрослый во время выполнения заданий сопровождает по одному — два ребенка. В начале года педагоги вели детей за руку, учили выполнять задания правильно, к концу учебного года дети научились выполнять все задания самостоятельно, теперь педагоги идут рядом с детьми.

Во время выполнения заданий одними детьми, остальные дети могут заниматься свободной игровой деятельностью: брать любой спортивный инвентарь и играть с ним (мячи разного диаметра, обручи, гимнастические палки, кегли). При этом все ребята в зале находятся под контролем взрослых. После нескольких кругов выполне-

ния упражнений полосы препятствий одними детьми происходит смена: дети, которые проходили полосу препятствий идут играть, ребята, которые играли, заходят на полосу препятствий.

После выполнения заданий полосы препятствия всеми обучающимися, отрабатываются навыки бросания и ловли мяча, отбивания мяча об пол, катания мяча по полу друг другу, сбивания кегель мячом, выполняются упражнения с обручем. Данные упражнения выполняются индивидуально или в парах.

Завершается занятие упражнениями на дыхание. Правильное дыхание стимулирует работу сердца, головного мозга и нервной системы. Медленный выдох помогает расслабиться, успокоиться, справиться с волнением, эмоциональным возбуждением. При выполнении упражнений на дыхание возможно использовать специальные дыхательные тренажеры: осенью сдувать с ладошки осенние листочки, зимой — снежинки из салфетки, весной — цветочки или цветные перышки.

Завершают занятия всегда одни и те же ритуалы: дети и взрослые наводят порядок в зале, воспитанники снимают утяжелители с ног, надевают сандалии, взрослые выключают свет в зале, все строятся парами и идут в группу.

Содержание полосы препятствий — работа проводилась на протяжении всего учебного года, при этом происходила периодическая смена упражнений [4].

Задания на полосе препятствий:

1. Массажная дорожка — специальное оборудование, предназначенное для стимуляции стоп и всего тела через массажные элементы. Для детей с РАС ее использование имеет ряд важных преимуществ:
   - снятие напряжения и стресса (массажная дорожка помогает детям с РАС расслабиться, снизить тревожность; тактильное воздействие способствует развитию чувствительности к своему телу и улучшает психически-эмоциональный фон);
   - сенсорная интеграция (многие дети с РАС испытывают трудности с восприятием прикосновений; массажная дорожка становится безопасным способом знакомства с различными тактильными ощущениями, что способствует развитию тактильной интеграции и помогает ребенку лучше воспринимать окружающий мир);
   - профилактика и коррекция плоскостопия (ходьба по массажной дорожке способствует формированию правильного свода стопы, так как укрепляет мышцы стоп, улучшает кровообращение и обмен веществ).
2. Канат — ходьба по канату является эффективным упражнением для развития баланса, координации движений. Ходьба по канату требует усилий, что способствует укреплению мышц стопы, спины и пресса, а также развитию выносливости.
3. Гимнастическое бревно — ходьба по гимнастическому бревну способствует формированию навыков равновесия, улучшает координацию движений и ориентацию в пространстве, помогает ребенку с РАС лучше ощущать свое тело.
4. Тоннель — ползание на четвереньках очень полезное упражнение. Во-первых, оно способствует укреплению мышечной системы, развивает вестибулярный аппарат. Во-вторых, развивает оба полушария головного мозга. Это благотворно влияет на будущее обучение.
5. Гимнастические скамейки — ползание на гимнастических скамейках, лежа на животе развивает мышцы рук, плечевого пояса, спины и живота. Это способствует укреплению мышечного корсета и формированию правильной осанки.
6. Батут — прыжки на батуте помогают улучшить координацию и чувство равновесия. Физическое движение всего тела вверх и вниз — отличный способ наладить связь между мозгом и телом. Также прыжки на батуте помогают детям выйти из стрессового состояния.
7. Балансировочные доски — упражнения на балансире развивают координацию движений, общую моторику, осознание схемы собственного тела, эмоционально-волевую сферу, концентрацию внимания
8. Координационная дорожка «Шестиугольник» — дети прыгают с двух ног на две с продвижением вперед. Регулярное выполнение прыжков с продвижением вперед развивает мышцы ног, ягодиц, спины и живота, развивает выносливость, ловкость, прыгучесть. Прыгая вперед, ребенок развивает глазомер, оценивает расстояние приземления.

Таким образом, занятия физической культурой для детей с РАС адаптированы. Слаженная работа специалистов обеспечивает индивидуальный подход к каждому ребенку. Занятия физической культуры насыщены сенсорными и игровыми элементами, а также сопровождаться постоянной поддержкой и поощрением со стороны педагогов.

Литература:

1. *Ригина, Н. Ф.* Организация работы с ребенком с аутизмом: Взаимодействие специалистов и родителей / Н. Ф. Ригина, С. Ю. Танцюра. — Москва : ТЦ Сфера, 2020. — 64 с. — (Библиотека Логопеда). — ISBN 978-5-9949-1953-8 — Текст: непосредственный.

2. *Морозов, С. А.* Детский аутизм и его коррекция (материалы к спецкурсу) / С. А. Морозов. — Москва : СигналЪ, 2002. — 108 с. — ISBN 5-7017-0516-1. — Текст: непосредственный.

3. Детский аутизм : хрестоматия : учебное пособие для студентов высших и средних педагогических, психологических и медицинских учебных заведений / Ин-т спец. педагогики и психологии, Междунар. ун-т семьи и ребенка им. Рауля Валленберга; сост. Л. М. Шипицына. — 2-е изд., перераб. и доп. — Санкт-Петербург : Дидактика Плюс, 2001. — 365 с. — ISBN 5-89239-028-4. — Текст: непосредственный.

4. *Насибулина, Т. В.* Организация занятий адаптивной физической культурой с детьми с ограниченными возможностями здоровья: методическое пособие / Т. В. Насибулина, И. Д. Новикова. — Сыктывкар : ГОУ ДПО «Коми республиканский институт развития образования», 2016. — 61 с. — Текст: непосредственный.

Калинина Е. Ф.
Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет,
г. Челябинск, Россия
e-mail: jenya0422@mail.ru

ТЕОРЕТИЧЕСКОЕ ОБОСНОВАНИЕ ПРОБЛЕМЫ РАЗВИТИЯ КОГНИТИВНЫХ ФУНКЦИЙ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В ПРОЦЕССЕ ЦИФРОВОЙ И АНАЛОГОВОЙ ДИДАКТИЧЕСКОЙ ИГРЫ

Аннотация. В статье предпринята попытка теоретического осмысления проблемы развития когнитивных функций у детей старшего дошкольного возраста через призму сопоставления цифровой и аналоговой дидактической игры.

Ключевые слова: когнитивные функции, старший дошкольный возраст, дидактическая игра, цифровая игра, аналоговая игра, познавательное развитие, метакогнитивные навыки, дошкольное образование.

Kalinina E. F.
South Ural State Humanitarian and Pedagogical University,
Chelyabinsk, Russia
e-mail: jenya0422@mail.ru

THEORETICAL JUSTIFICATION OF THE PROBLEM OF DEVELOPMENT OF COGNITIVE FUNCTIONS IN CHILDREN OF SENIOR PRESCHOOL AGE IN THE PROCESS OF DIGITAL AND ANALOGUE DIDACTIC GAMES

Annotation. This article attempts to theoretically understand the problem of cognitive development in older preschool children through the prism of comparing digital and analog educational games.

Keywords: cognitive functions, senior preschool age, didactic game, digital game, analog game, cognitive development, metacognitive skills, preschool education.

Проблема развития когнитивных функций у детей старшего дошкольного возраста занимает в современной педагогической психологии особое место, и связано это, вероятнее всего, с тем, что именно на рубеже шести-семи лет ребенок подходит к качественно иному этапу — школьному обучению, где требования к произвольному вниманию, словесно-логическому мышлению и удержанию учебной задачи возрастают резко и почти безоговорочно. Если еще пару десятилетий назад вопрос звучал преимущественно как «насколько эффективна дидактическая игра в развитии познавательных процессов», то сегодня формулировка усложнилась: исследователи все чаще задаются вопросом, что именно меняется в когнитивном развитии ребенка, когда привычная аналоговая игра дополняется или вовсе вытесняется ее цифровым аналогом.

Прежде чем переходить к сопоставлению форматов, имеет смысл уточнить, что мы понимаем под когнитивными функциями. В широком смысле это совокупность психических процессов — восприятие, внимание, память, мышление, речь, — обеспечивающих познание ребенком окружающего мира. Т. А. Ревягина и Н. М. Сорокина подчеркивают, что игровая деятельность для дошкольника является не просто фоном, а собственно ведущим контекстом когнитивного становления, поскольку именно в игре впервые появляются произвольные формы поведения и складываются предпосылки учебной мотивации [5].

Дидактическая игра в этом ряду занимает особое положение. М. М. Шубина и А. И. Шилкина обращают внимание на то, что она представляет собой своеобразный гибрид: с одной стороны, сохраняет игровую форму, привлекательную для ребенка, с другой — несет четко заданное взрослыми обучающее содержание [6]. Иначе говоря, ребенок играет, но играет не вообще, а в то, что специально сконструировано для развития конкретных умений — классифицировать, сравнивать, удерживать правило, планировать действие. Р. Н. Рахматуллина и Л. А. Шумская добавляют к этому, что дидактическая игра обеспечивает развитие в комплексе: в одной и той же игровой ситуации тренируются и сенсорные эталоны, и речь, и элементы логического мышления [4]. Это и составляет педагогическую ценность подобного формата — он не дробит развитие на изолированные «функции».

Е. М. Лукина справедливо отмечает, что роль дидактических игр в развитии когнитивных способностей нередко описывается слишком общо, без анализа того, какие именно характеристики игры обеспечивают тот или иной развивающий эффект [3]. И здесь возникает первая методологическая трудность: педагоги охотно говорят

о «развитии мышления через игру», но реже задаются вопросом, какое именно мышление и за счет каких механизмов. Между тем без такой конкретизации легко прийти к ситуации, когда любой набор картинок и кубиков объявляется развивающим лишь потому, что он оформлен как игра.

Особенно остро эта проблема проявляется при работе с детьми, имеющими особенности развития. Ю. В. Дементьева, рассматривая дидактическую игру как средство развития когнитивных функций у дошкольников с задержкой психического развития, показывает, что эффективность игры определяется не самим фактом ее использования, а тонкой настройкой материала под зону ближайшего развития ребенка [1]. Если игра слишком проста, она консервирует имеющиеся навыки; если чрезмерно сложна — вызывает отказ от деятельности. Это наблюдение важно не только в контексте коррекционной педагогики: оно справедливо и для нормативного развития, просто там последствия неудачного подбора менее заметны.

Теперь о цифровой стороне вопроса, которая в последние годы стала едва ли не главным предметом споров. Сторонники активного использования цифровых дидактических игр указывают на их интерактивность, мгновенную обратную связь, возможность гибкой адаптации сложности под уровень ребенка. Противники возражают: ребенок в такой игре часто оказывается в позиции реагирующего, а не действующего, что снижает развивающий потенциал. Истина, как это обычно и бывает, располагается где-то между крайностями. Е. В. Заподойникова, описывая опыт нелинейной педагогики с использованием сюжетно-ролевых и дидактических игр, обращает внимание на то, что наибольший эффект для развития метакогнитивных навыков — то есть умения планировать, контролировать и оценивать собственную мыслительную деятельность — дает не выбор «цифровое или аналоговое», а сама вариативность игровых сред, в которых ребенок учится переключаться, сопоставлять, переносить способы действия из одной ситуации в другую [2].

Часто можно услышать, будто аналоговая игра «настоящая», а цифровая — лишь ее ослабленная версия. Этот тезис уязвим как минимум по двум причинам. Во-первых, аналоговая игра тоже бывает крайне формальной: вырезанные карточки с цифрами, которые ребенок механически раскладывает по образцу, едва ли превосходят по развивающему потенциалу хорошо спроектированное цифровое задание. Во-вторых, цифровая среда позволяет реализовать такие задачи, которые в материальном виде неосуществимы — например, мгновенную перестройку условий задачи, моделирование процессов, наблюдение которых в реальности недоступно. Другое дело, что цифровая игра требует от взрослого, пожалуй, еще большей внимательности при отборе, поскольку рынок переполнен продуктами, имитирующими развивающий эффект.

Развитие когнитивных функций у старших дошкольников требует, чтобы игра была, во-первых, осмысленно встроена в педагогический процесс, во-вторых, подобрана с учетом индивидуального уровня ребенка, в-третьих, разнообразна по форме и содержанию. Аналоговая игра обеспечивает богатство сенсомоторного опыта, живое общение со сверстниками и взрослым, развитие тонкой моторики, что косвенно влияет и на развитие речи и мышления [4, 6]. Цифровая игра при грамотной организации усиливает наглядность, поддерживает мотивацию через быструю обратную связь и позволяет тренировать отдельные функции — например, переключение внимания или удержание правила — в дозированных условиях [2]. Но ни тот, ни другой формат сам по себе не гарантирует развивающего результата без участия взрослого, который придает игре дидактический смысл.

Таким образом, теоретический анализ литературы позволяет сформулировать несколько осторожных выводов. Дидактическая игра остается одним из ключевых средств развития когнитивных функций у детей старшего дошкольного возраста, однако ее эффективность не определяется ни форматом, ни внешней привлекательностью, а зависит от соответствия материала зоне ближайшего развития, продуманности педагогического сопровождения и разнообразия используемых игровых сред. Противопоставление цифрового и аналогового, столь популярное в публицистике, при ближайшем рассмотрении оказывается во многом ложным: продуктивнее ставить вопрос об их сочетании и взаимной компенсации сильных сторон.

Литература:

1. *Дементьева, Ю. В.* Дидактическая игра как средство развития когнитивных функций детей дошкольного возраста, имеющих задержку психического развития / Ю. В. Дементьева. — Текст : непосредственный // Изучение и образование детей с различными формами дизонтогенеза : мат-лы всерос. науч.-практ. конф. студентов, магистрантов, аспирантов и слушателей (Екатеринбург, 25 апреля 2013 г.). — Екатеринбург : Изд-во УрГПУ, 2013. — С. 126–131.

2. *Заподойникова, Е. В.* Нелинейная педагогика с использованием сюжетноролевых и дидактических игр как средство развития метакогнитивных и когнитивных навыков в дошкольном возрасте / Е. В. Заподойникова. — Текст : непосредственный // Прогрессивная инновация и/или фундаментальная традиционность в образовании и социокультурных практиках : сб. тез. междунар. науч.-практ. конф. (Ижевск, 29 октября — 01 ноября 2024 г.). — Ижевск : Изд-во УдГУ, 2024. — С. 91–92.

3. *Лукина, Е. М.* Роль дидактических игр в развитии когнитивных способностей обучающихся / Е. М. Лукина. — Текст : непосредственный // Личностное и профессиональное развитие будущего специалиста : мат-лы XX Междунар. науч.-практ. Internet-конф. (Тамбов, 29 мая — 05 июня 2024 г.). — Тамбов: ИД «Державинский», 2024. — С. 327–330.

4. *Рахматуллина, Р. Н.* Роль дидактических игр в развитии дошкольников / Р. Н. Рахматуллина, Л. А. Шумская. — Текст : непосредственный // Сборник трудов молодых ученых УВО «Университет управления «ТИСБИ»» : в 2 частях. — Казань : Университет управления «ТИСБИ», 2023. — Ч. 2. — С. 76–79.

5. *Ревягина, Т. А.* Значение игровой деятельности для когнитивного развития детей дошкольного возраста / Т. А. Ревягина, Н. М. Сорокина. — Текст : непосредственный // Мир психологии. — 2010. — № 1 (61). — С. 85–92.

6. *Шубина, М. М.* Дидактическая игра в жизнедеятельности ребенка дошкольного возраста / М. М. Шубина, А. И. Шилкина. — Текст : непосредственный // Наукосфера. — 2024. — № 1-1. — С. 128–131.

Камалова А. Ш.
Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет,
г. Челябинск, Россия
e-mail: alinakamalova498@gmail.com

Научный руководитель:
Резникова Е. В., к. п. н., доцент

ИССЛЕДОВАНИЕ ПАМЯТИ У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

Аннотация. В статье описываются выявленные в эксперименте ключевые особенности зрительной и слуховой памяти обследуемых детей младшего школьного возраста с задержкой психического развития. Описаны возможные причины таких результатов.

Ключевые слова: память, дети с задержкой психического развития.

Kamalova A. Sh.
South Ural State Humanitarian and Pedagogical University,
Chelyabinsk, Russia
e-mail: alinakamalova498@gmail.com

Supervisor:
Reznikova E. V., Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor

A STUDY OF MEMORY IN PRIMARY SCHOOL-AGED CHILDREN WITH MENTAL RETARDATION

Annotation. The article describes the key features of visual and auditory memory in the examined children of primary school age with mental retardation identified in the experiment. Possible causes of such results are described.

Keywords: memory, children with mental retardation.

Проблема дефицита развития высших психических функций у детей младшего школьного возраста с задержкой психического развития остается актуальной и по сей день. Одним из таких сложных и основополагающих познавательных процессов, поддерживающих человеческую психическую деятельность, является память.

По мнению Л. С. Выготского, память — это деятельность по закреплению и воспроизведению слуховой, зрительной, кинестетической и проприоцептивной информации, которая означает использование и участие предыдущего опыта в настоящем поведении. Память является одной из центральных психических функций в детском возрасте, в зависимости от которых строятся все основные функции психики [1].

Трудности запоминания учебного материала у детей с задержкой психического развития в начальных классах встречаются довольно часто. Особенно выражено эти недостатки в фиксировании слуховой и точной информации, запоминание которых требует достаточно много волевых, физических и интеллектуальных усилий. Имеется также ряд отечественных работ, посвященных изучению и развитию разных видов памяти детей с ЗПР (Т. В. Егорова, Н. Г. Поддубная, Л. Н. Блинова, Н. А. Цыпина, Т. А. Власова, М. С. Певзнер, З. И. Калмыкова, В. Л. Подобед, Н. Г. Лутонян, В. И. Лубовский, В. Н. Лоскутова, Г. Н. Седельникова, Л. М. Шипицына, Р. В. Демьянчук, Е. С. Иванов, О. В. Заширина, Н. Ю. Борякова и др.), которая имеет свои специфические особенности развития [2, 3, 4].

Эмпирическое обследование проводилось на базе МОУ «Аргаяшской СОШ №1» с. Аргаяш. В исследовании участвовало трое детей в возрасте 10–11 лет. Для выявления особенностей памяти мы использовали методики С. Д. Забрамной, включающие в себя определение объема зрительной кратковременной памяти, оценку оперативной зрительной памяти, оценку объема кратковременной слуховой памяти, оценку оперативной слуховой памяти, диагностику опосредованной памяти и характеристику динамических особенностей процесса запоминания на слух [5].

Обследование показало, что память младших школьников с задержкой психического развития значительно отстает по нескольким параметрам. Результаты исследования незначительно расходятся с данными отечественных ученых.

Диагностика позволила установить, что у всех троих учеников во многом страдает произвольное запоминание. Дети не проявляли усидчивость, заинтересованность и сосредоточенность на заданиях, особенно, это выражалось в словесном виде памяти, где отсутствует наглядная опора.

В задании на оценку характеристики динамических особенностей процесса запоминания каждому ребенку предлагался на слух ряд из 10 слов, который воспроизводился 6 раз, где после каждого прослушивания задача ребенка заключалась вспомнить как можно больше услышанных слов.

Результаты разошлись среди всех троих детей, во многом зависимые от варианта задержки психического развития, поставленного психолого-медико-педагогической комиссией. Наиболее высокая продуктивность процесса заучивания 10 слов оказалась у ребенка с вариантом 7.1., у остальных, которым комиссия поставила вариант 7.2., продуктивность слухового запоминания оказалась на среднем и ниже среднего уровнях, что свидетельствует о недостаточности продуктивности слухового запоминания и кратковременной слуховой памяти. Долговременная слуховая память развита у всех троих детей соответственно — школьники вспомнили через время те слова, которые запомнили непосредственно в процессе выполнения задания. У всех детей отмечалась нединамичность процесса заучивания: с каждым прочтением экспериментатором слов, их воспроизведение увеличивалось, но не намного. Также дети в некоторых случаях воспроизводили меньшее количество слов, чем в прошлый раз.

Оперативная слуховая память по развитию находится на нижней границе возрастной нормы. Среднее количество правильных ответов у всех троих детей превышало 80 %, что возможно связано с наличием у задания цели (найти на слух слова среди других слов) в отличие от предыдущего.

Диагностика опосредованной памяти также показала достаточно высокие результаты для младших школьников с задержкой психического развития. Наглядная опора (рисунки, выполненные детьми), поспособствовала без труда воспроизвести все слова и фразы, данные экспериментатором на слух.

Был сделан вывод, что слуховая память детей младшего школьного возраста с задержкой психического развития во многом зависит от наглядности и целесообразности запоминания. Отсутствие этих факторов во многом снижает эффективность слухового запоминания.

Целью задания на определение объема кратковременной зрительной памяти было рисование ломаных линий, которых дети рассматривали на карточках ранее. Как оказалось, объем кратковременной зрительной памяти у данных детей значительно ниже, чем ожидалось. Несмотря на то, что работы школьников похожи на оригинал, дети не смогли точно скопировать все линии. Отмечались также небольшая дезориентация на трафаретных рамках, выход за ее пределы и несоответствие наклона линий и углов

С заданием на нахождение нужных треугольников в матрице дети справились довольно быстро, однако, результаты показали, что никто из испытуемых школьников не обладает высоким объемом оперативной зрительной памяти: двое детей допустили более половины неправильных ответов. Один из детей, который справился лучше остальных, показал средний уровень данного вида памяти (правильных ответов более 60 %).

Зрительная память у школьников с задержкой психического развития находится на достаточно низком уровне развития для данного возраста, что связано с индивидуальными особенностями этих детей. Было замечено, что во время остальных заданий, не связанных непосредственно с запоминанием, испытуемые плохо ориентируются на листе бумаги и не соблюдают порядок действий, что отражалось на характере выполнения и результате диагностики данного вида памяти.

Таким образом, мы можем сделать вывод нашего исследования: качественная и количественная диагностика основных видов памяти (зрительной и слуховой) детей младшего школьного возраста с задержкой психического развития позволила установить неэффективность механической памяти, пониженное произвольное запоминание, зависимость слухового запоминания от наглядности и наличия цели.

В данных особенностях запоминания прослеживается потенциал и определяются средства на дальнейшее развитие памяти, что позволяет выстроить программу коррекции данной психической функции у обследуемых детей.

Литература:

1. *Выготский, Л. С.* Собрание сочинений : в 6-ти томах. Т. 3: Проблемы развития психики / Л. С. Выготский. — Москва : Педагогика, 1983. — 368 с. — Текст: непосредственный.

2. *Демьянчук, Р. В.* Память у детей с разными формами задержки психического развития : специальность 19.00.04 «Медицинская психология» : диссертация на соискание ученой степени кандидата психологических наук / Демьянчук роман Викторович; Санкт-Петербургский государственный университет. — Санкт-Петербург, 2001. — 148 с. — Текст: непосредственный.

3. Дети с временными задержками развития : сборник статей / Под ред. Т. А. Власовой, М. С. Певзнер; Науч.-исслед. ин-т дефектологии Акад. пед. наук СССР. — Москва : Педагогика, 1971. — 207 с. — Текст: непосредственный.

4. *Егорова, Т. В.* Особенности памяти и мышления младших школьников отстающих в развитии / Т. В. Егорова; Акад. пед. наук СССР; Науч.-исслед. ин-т дефектологии. — Москва : Педагогика, 1973. — 148 с. — Текст: непосредственный.

5. *Забрамная, С. Д.* Психолого-педагогическая диагностика умственного развития детей : Учеб. для студентов дефектол. фак. педвузов и ун-тов / С. Д. Забрамная. — 2-е изд., перераб. — Москва : Просвещение : ВЛАДОС, 1995. — 112 с. — ISBN 5-09-004905-X. — Текст: непосредственный.

Карпова В. В.
Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет,
г. Челябинск, Россия
e-mail: vita.karpova.03@mail.ru

Научный руководитель:
Скоробренко И. А., к. п. н.

РОЛЬ НЕОЛОГИЗМОВ В ПРОЦЕССЕ РАСШИРЕНИЯ ЛИНГВИСТИЧЕСКОГО КРУГОЗОРА ОБУЧАЮЩЕГОСЯ

Аннотация. Данная статья посвящена рассмотрению роли неологизмов в процессе изучения английского языка и их влияния на методику преподавания английского как иностранного. Подчеркивается сложность определения понятия неологизма и отсутствие общепринятого подхода к его трактовке. На основе словарей исследуются новые единицы лексики современного английского языка. Предоставляется выборка недавно появившихся слов, а также дается их характеристика с учетом сфер возникновения и функционирования.

Ключевые слова: неологизм, классификация неологизмов, характеристика неологизмов с семантической точки зрения.

Karpova V. V.
South Ural State Humanitarian and Pedagogical University,
Chelyabinsk, Russia
e-mail: vita.karpova.03@mail.ru

Supervisor:
Skorobrenko I. A., Candidate of Pedagogical Sciences

THE ROLE OF NEOLOGISMS IN THE PROCESS OF EXPANDING A LEARNER'S LINGUISTIC PERSPECTIVE

Annotation. This article is concerned with the role of neologisms in the process of learning English and their influence on the method of teaching English as a foreign language. The difficulty of defining the concept of neologism and the absence of a generally accepted approach to its interpretation is emphasized. Based on dictionaries, new units of the vocabulary of modern English are explored. The article provides a selection of newly appeared words and gives their characteristics according to the areas of origin and function.

Key words: neologism, classification of neologisms, characteristic of neologisms with semantic point of view.

В условиях динамичного развития современного общества и усиления процессов глобализации языковая система характеризуется высокой степенью изменчивости, что находит отражение в активном пополнении словарного запаса за счет появления новых слов. Расширение сфер межкультурной коммуникации и влияние цифровой среды обеспечивает распространение новых лексических единиц, что обуславливает возрастающий интерес к изучению лексики в рамках современной лингвистики [1]. Актуальность данной проблематики определяется необходимостью учета неологизмов в процессе обучения иностранному языку, поскольку их освоение способствует расширению кругозора обучающихся, развитию их языковой и коммуникативной компетенции, а также повышению эффективности усвоения актуального языкового материала.

Следует отметить, что в современной лингвистике отсутствует единый подход к интерпретации неологизмов и их сущностных характеристик. Кроме того, само понятие «неологизм» не обладает однозначной дефиницией. Среди определения понятий неологизма дается множество трактовок как отечественных, так и зарубежных лингвистов. И. В. Арнольд определяет понятие «неологизм» как «любое слово или устойчивое выражение, созданное в соответствии с продуктивными языковыми моделями данного языка или заимствованное из другого языка и воспринимаемое носителями данного языка как нечто новое» [2, с. 232]. Данным определением ученый подчеркивает, что в большинстве случаев мотивация возникновения неологизмов является достаточно прозрачной, однако в ряде ситуаций этимология данных слов зачастую требует лингвистического анализа. По мнению Н. М. Шанского, неологизм — это слово, возникшее в языке в качестве значимых единиц, однако еще не вошедшее в активный словарный запас и воспринимаемое носителями как обладающее оттенком новизны и необычности [3, с. 168]. Схожее с данным определением дал Оксфордский словарь: недавно образованное слово или выражение, которое, как правило, находится в процессе вхождения в общее употребление, но еще не вошло в лексикон большинства.

Вопрос о классификации неологизмов остается спорным — ученые-лингвисты разделяют неологизмы на разные группы, выбирая различные параметры. Рассматривая классификацию неологизмов, В. Г. Гак предлагает выделять 3 типа неологизмов [4, с 155]: собственно неологизмы, семантические инновации и трансноминации. Собственно неологизмы — новые слова или словосочетания, возникшие для обозначения ранее не существовавших понятий, предметов или явлений, которые еще сохраняют оттенок новизны и необычности для носителей языка. Трансноминации передают значение, которое уже существует в языке, но в новой языковой форме. Под семантическими инновациями подразумеваются новые значения уже имеющихся лексических единиц. В. В. Виноградов в своих работах описывал, что внутренняя форма носит исторический характер и определяется особенностями восприятия действительности в той или иной социальной среде, спецификой языковой системы определенной эпохи, а также стилем и характером взаимосвязей между элементами семантической системы. Внутренняя форма слова может быть адекватно интерпретирована лишь с учетом материальной и духовной культуры в той языковой системе, в рамках которой данное слово или словосочетание произошло, либо претерпело изменения [5, с. 20].

Включение неологизмов в процесс преподавания иностранного языка представляет особое направление модернизации языкового образования. В условиях постоянного обновления лексического состава языка неологизмы выступают как средство расширения лингвистического кругозора студентов. Использование неологической лексики в образовательном процессе способствует формированию навыков работы с современными языковыми явлениями, а также способности к интерпретации социокультурных стереотипов и новых слов в контексте — в условиях аутентичной коммуникации, где неологизмы широко представлены в медийном, научном и повседневном дискурсе [6].

В ходе рассмотрения семантической стороны неологизма был использован англоязычный словарь сленговых выражений *Urban Dictionary*.

Так, например, в сфере экономики можно часто встретить неологизмы, такие как: *crowdfunding* — коллективное финансирование проектов через онлайн-платформы, *cryptocurrency* — цифровая валюта, которая основывается на технологии «блокчейн»; *tokenization* — перевод активов в цифровые токены; *startup* — недавно основанная компания, «стартап». По данным корпусных исследований NOWCorpus, неологизмы в экономической сфере за последнее время перешли в разряд общеупотребительной профессиональной лексики.

Рассматривая журналистику и медиа, неологизмы давно вошли в обиход повседневной речи и характеризуются динамикой частотности: *fakenews* — «фэйковые» новости; *clickbait* — провокационный заголовок; *viralcontent* — «вирусный» контент; *newsjacking* — использование актуальных новостей для продвижения бренда. Благодаря социальным сетям и онлайн-СМИ новые лексические единицы распространяются значительно быстрее, чем с помощью традиционных каналов коммуникации.

В связи с развитием международного права, в юриспруденции неологизмы также находят свое место в статьях: *whistleblower* — лицо, раскрывающее незаконные действия организации; *deepfake* — поддельный цифровой контент, *cybercrime* — преступление, совершаемое в цифровой среде; *no-flylist* — список лиц, которым запрещены авиаперелеты [7].

Исходя из вышеуказанного, на современном этапе развития английского языка наблюдается пополнение его лексического состава, при этом сферы распространения неологизмов не имеют четких ограничений — они широко представлены в различных областях науки и в разных сферах общественной жизни. В условиях высшего образования неологизмы могут послужить источником для анализа аутентичных материалов, использоваться в профессионально-ориентированном обучении (право, экономика, журналистика и др.) для формирования специализированного вокабуляра, необходимого для будущей профессиональной деятельности.

Литература:

1. *Бароненко, Е. А.* Структура цикла квазимежкультурных тренингов в системе психолого-педагогического сопровождения процесса подготовки студентов к поликультурному взаимодействию / Е. А. Бароненко, Е. Б. Быстрай, О. Н. Власенко [и др.]. — Текст: непосредственный // Психология. Психофизиология. — 2021. — Т. 14, № 3. — С. 80–89.

2. *Арнольд, И. В.* Лексикология современного английского языка: учебное пособие / И. В. Арнольд. — 5-е изд. — Москва : Флинта, 2024. — 376 с. — ISBN 978-5-9765-1041-8. — Текст: непосредственный.

3. *Шанский, Н. М.* Лексикология современного русского языка : учебное пособие для студентов педагогических институтов по специальности «Русский язык и литература» / Н. М. Шанский. — Изд. 2-е, испр. — Москва : Просвещение, 1972. — 368 с. — Текст: непосредственный.

4. *Гак, В. Г.* Сопоставительная лексикология. (На материале французского и русского языков) / В. Г. Гак. — Москва : «Международные отношения», 1977. — 264 с.– Текст: непосредственный.

5. *Виноградов, В. В.* Лексикология и лексикография: Избранный руды / В. В. Виноградов. — Москва : Наука, 1977. — 310 с. — Текст: непосредственный.

6. *Быстрай, Е. Б.* Роль социокультурных стереотипов в профессиональной подготовке будущих педагогов: межкультурно-коммуникативный аспект / Е. Б. Быстрай, И. А. Скоробренко, Е. В. Челпанова [и др.]. — Текст: непосредственный. // Современное педагогическое образование. — 2023. — № 8. — С. 129–133.

7. Urban Dictionary: online dictionary : [сайт]. — 2026. — URL: https://www.urbandictionary.com/ (дата обращения: 14.04.2026). — Текст : электронный.

Квитовская Е. Д.
Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет,
г. Челябинск, Россия
e-mail: elena.luybichenko29@mail.ru

Научный руководитель:
Резникова Е. В., к. п. н., доцент

ПРЕОДОЛЕНИЕ НАРУШЕНИЙ ЗВУКОПРОИЗНОШЕНИЯ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА СО СТЕРТОЙ ДИЗАРТРИЕЙ

Аннотация. В статье рассмотрены теоретические вопросы изучения звукопроизношения у детей старшего дошкольного возраста со стертой дизартрией, описана организация экспериментальной работы по преодолению нарушений звукопроизношения у детей старшего дошкольного возраста со стертой дизартрией.

Ключевые слова: звукопроизношение, дети старшего дошкольного возраста, стертая дизартрия, нарушение произношения.

Kvitovskaya E. D.
South Ural State Humanitarian and Pedagogical University,
Chelyabinsk, Russia
e-mail: elena.luybichenko29@mail.ru

Supervisor:
Reznikova E. V., Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor

OVERCOMING SOUND PRONUNCIATION DISORDERS IN OLDER PRESCHOOL CHILDREN WITH MILD DYSARTHRIA

Annotation. The article examines theoretical issues of studying sound pronunciation in older preschool children with erased dysarthria, and describes the organization of experimental work to overcome sound pronunciation disorders in older preschool children with erased dysarthria.

Keywords: sound pronunciation, senior preschool children, erased dysarthria, pronunciation disorder.

Звукопроизношение — это воспроизведение звуков речи. От уровня сформированности звукопроизношения будет зависеть обучаемость и успеваемость ребенка в школе, его адаптация и социализация в коллективе. Правильно произношение необходимо ребенку для уверенного общения, успешного обучения грамотного чтения и письма, гармоничного развития.

Формирование звукопроизношения в онтогенезе проходит два этапа: подготовительный (от рождения до 1 года), основной (от года до 6 лет). Дизартрия — это серьезное нарушение, требующее комплексного подхода в диагностике и коррекции, затрагивающего как речевые, так и сопутствующие двигательные и психические функции.

У детей старшего дошкольного возраста со стертой дизартрией характерны стойкие нарушения звукопроизношения. Многие авторы, изучающие проблему звукопроизношения, указывают, что для детей характерны полиморфные нарушения звукопроизношения: многочисленные и разнообразные нарушения произносительной стороны речи, выражающиеся в искажении, смешении, замене и пропусках различных звуков.

Для обследования звукопроизношения у детей со стертой степенью дизартрии были использованы методики, предложенные Е. Ф. Архиповой [1]. По результатам обследования наиболее распространенными нарушениями у этих детей являются нарушение произношения свистящих и шипящих звуков. Экспериментальное исследование проводилось на базе дошкольного отделения МБОУ «С(К)ОШ № 11 г. Челябинска». В исследование принимало участие 10 детей со стертой дизартрией (7 мальчиков, 3 девочки).

Проведенное обследование показало, что у детей старшего дошкольного возраста со стертой дизартрией есть нарушения звукопроизношения [2]. Их преодоление возможно в процессе реализации определенных нами направлений логопедической работы.

Коррекционная работа состояла из трех этапов: подготовительного, основного и заключительного. На подготовительном этапе акцентировалось внимание на развитии слуха, дыхания и моторики артикуляционного аппарата. Основной этап был сосредоточен на произношении звуков и формировании фонематических процессов. Заключительный этап включал закрепление навыков и дифференциацию звуков.

В ходе работы использовались разнообразные упражнения и игры, направленные на развитие артикуляции, слухового восприятия и фонематического анализа [1, 4]. В результате систематической логопедической работы удалось достичь улучшения звукопроизношения у детей со стертой дизартрией.

Литература:

1. *Архипова, Е. Ф.* Стертая дизартрия у детей : учебное пособие / Е. Ф. Архипова. — Москва : АСТ : Астрель : Хранитель, 2007. — 319 с. — (Высшая школа). — ISBN 5-17-038373-8. — Текст: непосредственный.

2. *Аскерова, И.* Основные направления коррекционной работы при дизартрии / И. Аскерова. — Текст: непосредственный // Наука, новые технологии и инновации Кыргызстана. — 2017. — № 6. — С. 184–186.

3. *Баринова, А. Л.* К вопросу о дизартрии как логопедической проблеме / А. Л. Баринова. — Текст: непосредственный // Актуальные проблемы современного общего и профессионального образования : сб. ст. по мат-лам Всерос. заоч. науч.-практ. конф. (Магнитогорск, 18 марта 2015 г.). — Магнитогорск : Изд-во МГТУ им. Г. И. Носова, 2015. — С. 126–129.

4. *Горшенева, С. В.* Клинико-неврологический подход к проблеме дизартрий в детском возрасте / С. В. Горшенева, Г. И. Столярова. — Текст: непосредственный // Логопед в детском саду. — 2005. — № 5–6 (8–9). — С. 12–16.

Кешина Е. С.

Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет,
г. Челябинск, Россия
e-mail: yelizaveta.keshina.03@bk.com

Научный руководитель:
Скоробренко И. А., к. п. н.

РОЛЬ ЦИФРОВЫХ МЕХАНИЗМОВ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ГОВОРЕНИЮ

Аннотация. В статье рассматривается роль цифровых технологий в обучении говорению на иностранном языке. Показано, что видеоконференции, мобильные приложения и цифровой сторителлинг способствуют развитию устной речи и коммуникативных навыков. Отмечается их влияние на преодоление языкового барьера и повышение мотивации обучающихся. Сделан вывод об эффективности их использования в образовательном процессе.

Ключевые слова: цифровые механизмы, обучение говорению, педагогическое взаимодействие, коммуникативные навыки.

Keshina Ye. S.

South Ural State Humanitarian and Pedagogical University,
Chelyabinsk, Russia
e-mail: yelizaveta.keshina.03@bk.com

Supervisor:
Skorobrenko I. A., Candidate of Pedagogical Sciences

THE ROLE OF DIGITAL MECHANISMS IN THE SPEAKING LEARNING PROCESS

Annotation. The article examines the role of digital technologies in teaching foreign language speaking. It shows that video conferences, mobile applicationsand digital storytelling contribute to the development of oral speech and communication skills. The article highlights their impact on overcoming the language barrier and increasing students' motivation. The article concludes that these technologies are effective in the educational process.

Keywords: digital mechanisms, speaking training, pedagogical interaction, communication skills.

В условиях глобализации возрастает роль цифровых технологий в обучении говорению на иностранном языке, поскольку современное языковое образование все больше ориентировано на развитие коммуникативных навыков и формирование коммуникативной компетенции обучающихся [1]. Язык становится важным инструментом повседневного и профессионального общения. Однако, несмотря на это, сохраняются такие трудности, как страх допустить ошибку, ограниченный активный словарный запас и замедленная реакция в диалоге. В этой связи особое значение приобретает способность учителя своевременно выявлять причины данных проблем и подбирать индивидуальные задания с учетом уровня владения языком и речевых особенностей обучающихся [2].

В нашу цифровую эпоху общество также сталкивается с избытком информации: человек все чаще потребляет не системные знания, а фрагментарные данные из социальных сетей, блогов и видеоконтента. Способы получения информации значительно трансформировались, а обучение во многом перешло в онлайн-формат, где популярны вебинары, курсы и образовательные платформы.

В этих условиях современный социум характеризуется активным развитием межгосударственных и межличностных связей, что обусловливает возрастание роли иностранного языка как основного средства международной коммуникации [3]. Он становится необходимым инструментом не только для профессионального взаимодействия, но и для повседневного общения в глобальном пространстве.

Однако, несмотря на стремительный информационный поток и цифровизацию, в процессе изучения иностранного языка остаются неизменными ключевые аспекты: наличие темы для общения, осознание цели высказывания и выбор адекватных средств выражения мысли, что соответствует положениям коммуникативно-ориентированного подхода к обучению. То есть, речь идет об одном из популярных способов в современной методике — обучение говорению как способу передачи мыслей и знаний.

В связи с этим возрастает потребность в разработке новых приемов и методов обучения иностранному языку, направленных на эффективное формирование навыков устной речи с использованием цифровых технологий, а также на повышение мотивации обучающихся и адаптацию процесса обучения к условиям современной информационной среды[4].

Обратимся к рассмотрению некоторых способов применения цифровых механизмов как средства обучения говорению на уроках иностранного языка с точки зрения языковых и речевых аспектов (см. таблица 1).

Табл. 1

Цифровые механизмы в обучении говорению

№	Цифровой механизм	Примеры платформ	Дидактические возможности	Результат примененных цифровых механизмов
1	Видеоконференции и онлайн-платформы	Zoom, Microsoft Teams	Организация живого общения, диалогов, ролевых игр, дискуссий, работа в breakoutrooms	Свободная устная речь, беглость, аудирование, интерактивная коммуникация, невербальные навыки
2	Мобильные приложения для языкового обмена	Tandem, HelloTalk, Speaky	Общение с носителями языка, голосовые сообщения, аудио- и видеозвонки	Спонтанная иноязычная речь, расширение словарного запаса, преодоление языкового барьера
3	Цифровой сторителлинг	Canva, Adobe Express, Book Creator, Padlet, CapCut, Anchor (Spotify for Podcasters)	Создание историй, подкастов, видеороликов, мультимедийных проектов	Монологическая связность речи, логика речи, креативность построения предложений

Для эффективного устного общения в реальном времени отлично подходят видеоконференции и онлайн-платформы, такие как Zoom и Microsoft Teams. Эти инструменты позволяют воссоздавать реальные диалоги, ролевые игры и дискуссии, приближая их к живой коммуникации. Работа в парах и малых группах (например, в breakout rooms) помогает преодолеть стеснение и вовлечь каждого студента в активный творческий процесс. Видеосвязь также развивает невербальные аспекты речи, такие как интонация и мимика, а функция записи облегчает анализ ошибок и мониторинг прогресса.

Еще одним способом является использование мобильных приложений для языкового обмена и развития устной речи, включая платформы с функцией голосовых сообщений, таких как, Tandem, HelloTalk и Speaky. Данные образовательные платформы предоставляют студентам возможность интерактивного общения с носителями целевого языка и другими обучающимися. Эти платформы поддерживают как текстовую, так и, что особенно значимо, голосовую коммуникацию. Приложения, такие как HelloTalk и Tandem, интегрируют функции аудио- и видеозвонков, а также голосовых сообщений, что стимулирует развитие беглости речи и преодоление коммуникативных барьеров. В то же время, Speaky ориентирован на оперативный поиск партнеров для коротких диалогов. Для эффективного обучения иностранному языку можно активно применять цифровые инструменты сторителлинга, такие как Canva, Adobe Express, Book Creator и Padlet, а также платформы для создания аудио- и видеоконтента (например, Spotify for Podcasters и CapCut), которые открывают широкие возможности для обучения. С их помощью студенты могут создавать собственные истории, короткие рассказы, видеоролики и подкасты на иностранном языке, интегрируя текст, звук и изображения. Этот процесс стимулирует планирование содержания, подбор лексики и построение логичной структуры высказывания. Сторителлинг особенно полезен для развития монологической речи, поскольку он учит последовательности изложения, использованию связующих элементов и обогащению речи. Возможность прослушать и проанализировать свои работы помогает выявлять и исправлять ошибки, работать над произношением и беглостью.

Таким образом, в условиях глобализации и цифровизации образовательной среды возрастает значимость иностранного языка как ключевого средства общения на межгосударственном и межличностном уровнях, что обусловливает необходимость развития у обучающихся устойчивых навыков говорения. Использование цифровых технологий в обучении устной речи выступает эффективным способом формирования коммуникативной компетенции, поскольку обеспечивает интерактивность, регулярную речевую практику и приближение учебного процесса к реальным условиям общения. Применение видеоконференций, мобильных приложений и инструментов цифрового сторителлинга способствует преодолению языкового барьера, развитию беглости речи и повышению мотивации обучающихся, делая процесс обучения более гибким и результативным.

Литература:

1. *Гальскова, Н. Д.* Теория обучения иностранным языкам : лингводидактика и методика : учеб. пособ. для студ. лингв. ун-тов и фак. ин. яз. высш. пед. учеб. заведений / Н. Д. Гальскова, Н. И. Гез. — 3-е изд., стер. — Москва : Академия, 2006. — 336 с. — ISBN 5-7695-2969-5. — Текст: непосредственный.
2. *Быстрай, Е. Б.* Формирование иноязычного речевого поведения будущих учителей иностранного языка: практический аспект / Е. Б. Быстрай, И. А. Скоробренко. — Текст: непосредственный // Вестник Южно-Уральского государственного гуманитарно-педагогического университета. — 2023. — №4 (176). — С. 59–74.
3. *Richards, J. C.* Key Issues in Language Teaching / J. C. Richards. — Cambridge : Cambridge University Press, 2015. — 250 p. — Text: direct.
4. *Быстрай, Е. Б.* Формирование мотивации к изучению второго иностранного языка у студентов языковых факультетов с использованием элементов геймификации (на примере обучения немецкому языку) / Е. Б. Быстрай, И. А. Скоробренко, Л. А. Белова. — Текст: непосредственный // Педагогика. Вопросы теории и практики. — 2023. — Т. 8, №4. — С. 359–365.

Кирсанова И. А.
Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет,
г. Челябинск, Россия
e-mail: moymir74@yandex.ru

Научный руководитель:
Андриевская Л. А., к. п. н., доцент

СЕМЬЯ И ШКОЛА КАК ЕДИНАЯ СИСТЕМА: ИССЛЕДОВАНИЕ ДОВЕРИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ К ОКРУЖАЮЩЕМУ МИРУ

Аннотация. В статье представлены результаты исследования взаимосвязи семейных отношений и доверия младших школьников к школе. Обоснована необходимость создания единого пространства «семья-школа».

Ключевые слова: доверие к миру, младшие школьники, семейные отношения, школа как вторая семья.

Kirsanova I. A.
South Ural State Humanitarian and Pedagogical University,
Chelyabinsk, Russia
e-mail: moymir74@yandex.ru

Supervisor:
Andrievskaya L. A., Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor

FAMILY AND SCHOOL AS A UNIFIED SISTEM: STUDY OF PRIMARY SCHOOL STUDENTS TRUST IN THE AROUND THEM

Annotation. The article presents the results of a study of the relationship between family relations and trust of primary school students in school. The necessity of creating a unified «family-school» space is substantiated.

Keywords: trust in the world, primary school students, family relations, school as a second family.

Современная образовательная парадигма, закрепленная в Федеральном государственном образовательном стандарте начального общего образования, определяет личностное развитие и психологическое благополучие ребенка в качестве приоритетных задач. Фундаментом для успешной социализации и развития личности выступает базовое доверие к миру, формирование которого, согласно классическим исследованиям Э. Эриксона, традиционно связывается с качеством детско-родительских отношений [1]. Однако для ребенка младшего школьного возраста (8–9 лет) социальная ситуация развития кардинально меняется. Школа становится второй по значимости и первой по времени присутствия социальной структурой. В этой связи взгляд на доверие к миру как на феномен, формирующийся исключительно в семейной системе, представляется недостаточным. Вслед за Ш. А. Амонашвили и В. А. Сухомлинским, мы рассматриваем школу как «вторую семью» — пространство, где у ребенка формируются модели взаимодействия с новыми значимыми взрослыми (учителями) и сверстниками [2, 3].

Проблема исследования заключается в противоречии между признанием важности семьи и школы в развитии личности ребенка и недостаточной изученностью их совместного, интегративного влияния на становление доверительного отношения к миру.

Мы предположили, что существует расхождение между оценкой родителями семейного благополучия и реальным уровнем доверия ребенка к окружающей среде, обусловленное разрывом (неконгруэнтностью) между семейной и школьной средой.

Исследование проводилось на базе Муниципального общеобразовательного учреждения «Средняя общеобразовательная школа» города Копейска Челябинской области. В нем приняли участие 19 учащихся 2-го класса в возрасте 8–9 лет и 17 их родителей (законных представителей). Участие было добровольным и анонимным. Анкетирование родителей и диагностика детей проводились независимо, без индивидуального сопоставления данных, что соответствует этическим нормам психолого-педагогического исследования.

Для родителей использовалась авторская анкета (пилотный вариант), разработанная на основе анализа методик АСВ (Э. Г. Эйдемиллер, В. В. Юстицкис) и ВРР (И. М. Марковская). Анкета включала 15 вопросов, сгруппированных в 4 шкалы: эмоциональная близость (вопросы 1, 2, 5), структура правил и требований (вопросы 3, 7, 6), родительская тревожность (вопросы 8, 4, 9) и взаимодействие семьи и школы (вопросы 11–15). Каждый вопрос оценивался от 1 до 5 баллов. На основе среднего балла и сочетания шкал семьи были отнесены к одному из трех типов: гармоничный (высокая эмоциональная близость, четкая структура правил, низкая родительская тревожность, высокое взаимодействие со школой), смешанный (противоречия между шкалами) или тревожный (высокая родительская тревожность, низкое взаимодействие со школой).

Для детей использовалась проективная методика «Я и мой класс» (рисунок), так как опросные методы в этом возрасте имеют ограниченную надежность в силу несформированности рефлексивных способностей и быстрой утомляемости. Детям предлагалось нарисовать «себя и свой класс». Рисунки анализировались по 5 параметрам (каждый от 0 до 2 баллов).

Сравнение двух независимых выборок показало: при 53 % гармоничных семей в родительской выборке лишь 5 % детей имеют высокий уровень доверия к школе, а 69 % детей показывают низкий уровень доверия (при 6 % тревожных семей в родительской выборке). Расхождение составляет 48 % по высокому уровню и 63 % по низкому.

Выявленное значительное расхождение между самооценкой родителей и реальным уровнем доверия детей может быть объяснено несколькими факторами.

Во-первых, эффектом социальной желательности. Родители склонны завышать оценки собственной воспитательной компетентности, особенно в условиях анонимного анкетирования. Как отмечал В. А. Сухомлинский, «истинная школа — это многогранная духовная жизнь детского коллектива» [3], но родители не всегда способны объективно оценить, насколько их семейная атмосфера транслируется в школьную успешность ребенка.

Во-вторых, разрывом между семейной и школьной средой. Даже в гармоничных семьях ребенок может не переносить модель доверительных отношений на школу, если школьная среда воспринимается им как чужая, авторитарная или эмоционально холодная.

В-третьих, ресурсным истощением современных родителей. Многие родители находятся в состоянии хронического стресса и занятости. Их «гармоничность» может быть формальной (отсутствие явных конфликтов), но не обеспечивать ребенку той эмоциональной доступности, которая необходима для формирования глубокого доверия к миру, включая школу.

Интерпретируя полученные результаты, мы опираемся на концепцию Э. Эриксона о базовом доверии к миру [1] и идеи В. А. Сухомлинского о единстве воспитательных усилий семьи и школы [3]. Наши данные показывают, что доверие к школе не является автоматическим следствием семейного благополучия. Даже при высоком проценте гармоничных семей в выборке (53 %) лишь 5 % детей демонстрируют высокий уровень доверия к школе. Это позволяет предположить, что ключевым условием формирования доверия является не просто качество семейных отношений, а их конгруэнтность (согласованность) с отношениями в школе. Школа должна выступать не как чужая, отдельная структура, а как продолжение семьи — «вторая семья», где действуют те же принципы уважения, поддержки и предсказуемости. Без этого условия даже самая гармоничная семья не может гарантировать, что ребенок будет доверять окружающему миру за ее пределами. В выборке родителей 53 % оценивают свои семейные отношения как гармоничные, характеризующиеся высокой эмоциональной близостью, четкой структурой правил и активным взаимодействием со школой. Тогда как, в независимой выборке детей лишь 5 % демонстрируют высокий уровень доверия к школе, в то время как 69 % показывают низкий уровень, что проявляется в рисунках через изоляцию, барьеры и отсутствие символов тепла. Выявленное расхождение между двумя выборками (53 % против 5 %) свидетельствует о наличии системного разрыва между семейной и школьной средой. Даже при высоком проценте гармоничных семей дети в массе своей не переносят модель доверительных отношений на школу. Полученные данные обосновывают необходимость разработки программ по формированию единого доверительного пространства «семья-школа» и проведения дальнейшего исследования с возможностью сопоставления данных родителей и детей. Перспективой нашего исследования является разработка и апробация программы гармонизации отношений в системе «семья–школа», направленной на формирование доверительного отношения ребенка к окружающему миру.

Литература:

1. *Эриксон, Э.* Детство и общество = Childhood and Society / Э. Эриксон. — Санкт-Петербург : Питер, 2022. — 447 с. — (Мастера психологии). — ISBN 978-5-4461-0812-1. — Текст: непосредственный.

2. *Амонашвили, Ш. А.* Школа истины / Ш. А. Амонашвили. — Москва : Свет, 2018. — 112 с. — (Воспитание и образование). — 978–5-413–01554–4. — Текст: непосредственный.

3. *Сухомлинский, В. А.* Родительская педагогика / В. А. Сухомлинский. — Новосибирск : Западно-Сибирское книжное издательство, 1985. — 224 с. — Текст: непосредственный.

4. *Марковская, И. М.* Опросник для изучения взаимодействия родителей с детьми / И. М. Марковская. — Текст: непосредственный // Семейная психология и семейная терапия. — 1999. — №2. — С. 94–108.

5. *Эйдемиллер, Э.* Психология и психотерапия семьи / Э. Эйдемиллер, В. Юстицкис. — 4-е изд., перераб. и доп. — Санкт-Петербург : Питер, 2008. — 672 с. — (Мастера психологии). — ISBN 978-5-91180-838-9. — Текст: непосредственный.

Князева А. А.

Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет
г. Челябинск, Россия
e-mail: knyazz72@bk.ru

Научный руководитель:
Лапшина Л. М., к. б. н., доцент

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ОБУЧАЮЩИХСЯ С ТЯЖЕЛЫМИ И МНОЖЕСТВЕННЫМИ НАРУШЕНИЯМИ В УСЛОВИЯХ ЦИФРОВОЙ ТРАНСФОРМАЦИИ

Аннотация. В статье проанализированы психолого-педагогические проблемы цифровизации коррекционного образования обучающихся с тяжелыми и множественными нарушениями развития. Обоснована необходимость персонифицированного подхода к подбору цифровых инструментов с учетом индивидуальных особенностей обучающихся и поэтапного формирования их цифровой компетентности.

Ключевые слова: цифровая трансформация, обучающиеся с тяжелыми и множественными нарушениями, психолого-педагогическое сопровождение, цифровая компетентность, персонифицированный подход.

Knyazeva A. A.

South Ural State Humanitarian and Pedagogical University,
Chelyabinsk, Russia
e-mail: knyazz72@bk.ru

Supervisor:
Lapshina L. M., Candidate of Biological Sciences, Associate Professor

PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL SUPPORT FOR STUDENTS WITH SEVERE AND MULTIPLE DISABILITIES IN THE CONTEXT OF DIGITAL TRANSFORMATION

Annotation. The article analyzes the psychological and pedagogical problems of digitalization of correctional education for students with severe and multiple developmental disabilities. The need for a personalized approach to the selection of digital tools, taking into account the individual characteristics of students and the phased formation of their digital competence, is justified.

Keywords: digital transformation, students with severe and multiple disabilities, psychological and pedagogical support, digital competence, personalized approach.

Обучающиеся с тяжелыми и множественными нарушениями развития (ТМНР) — та категория детей с ограниченными возможностями здоровья, вопросы поиска эффективных современных технологий обучения которой сегодня активно разрабатываются [1]. Цифровая трансформация образования, с одной стороны, расширяет возможности обучения детей с ТМНР, с другой — актуализирует специфические проблемы психолого-педагогического сопровождения, обусловленные особенностями их когнитивного, эмоционального и коммуникативного развития.

Цифровизация внедряется в процесс образования школьников с ТМНР с целью итоговой социализации указанного контингента обучающихся. В ходе обучения у детей должен сформироваться тот уровень цифровой компетентности, который позволит им эффективно пользоваться достижениями цифровизации в различных ситуациях: бытовых, профессиональных, образовательных, досуговых и т. д.[2].

Организация образования для детей с ТМНР определяется спецификой структуры дефекта, а также желанием и возможностями семьи участвовать в коррекционно-образовательном процессе. Даже при наличии необходимых технических средств, такая составляющая как методическая не проработанность снижает эффективность современных технологий. Так, методическая не проработанность цифрового контента создает новые барьеры [3]:

— платформы проектируются для «усредненного» пользователя, без учета замедленного темпа и качественного своеобразия переработки информации у детей с ТМНР;

— отсутствие адаптивной сложности заданий ведет к неудовлетворенности и раздражению (слишком сложно или слишком легко);
— анимация, призванная изначально усиливать концентрацию внимания, будучи избыточной (всплывающие окна, нелинейная навигация и др.) дезориентирует обучающихся с ТМНР.

Эффективная интеграция цифровых технологий в коррекционное образование обучающихся с ТМНР требует перехода от унифицированных решений к глубоко персонифицированному подходу, учитывающему индивидуально-психологические особенности каждого ребенка. Ключевым принципом организации такой работы становится подбор цифровых инструментов с опорой на компенсаторные возможности обучающегося, его индивидуальный темп деятельности, специфику эмоционально-волевой сферы и уровень сформированности учебных действий. Это позволяет не просто адаптировать контент, а выстраивать образовательную траекторию, в которой технология выступает средством поддержки развития, а не источником дополнительной когнитивной нагрузки.

Формирование цифровой компетентности у данной категории обучающихся — обучающихся с ТМНР – должно осуществляться поэтапно, с соблюдением принципа «от простого к сложному». На начальном этапе идет освоение базовых действий: включение устройства, запуск приложения, выполнение одного простого действия по инструкции (инструкция в данном случае выстраивается как алгоритм в виде последовательных картинок) [4]. Далее следует постепенно усложнять задания:

— добавлять навигацию по платформе,
— создавать простой контент,
— организовывать одновременную работу с несколькими вкладками.

Необходимо не просто ставить задачи и давать конкретные задания, важно закреплять каждый шаг повторением и обязательно хвалить за успехи — именно так у ребенка с ТМНР формируется устойчивая мотивация и вера в свои силы [5].

Таким образом, важно не просто внедрять новые инструменты, а грамотно сочетать их с традиционными методами, поэтапно осваивать навыки и обеспечивать постоянную эмоциональную поддержку.

Литература:

1. *Тишина, Л. А.* Проблемы психолого-педагогического сопровождения обучающихся с ограниченными возможностями здоровья в образовательной организации / Л. А. Тишина, А. М. Данилова. — Текст: непосредственный // Современные наукоемкие технологии. — 2020. — №3. — С. 194–200.

2. *Иваненко, О. А.* Проблемы комплексной реабилитации детей и подростков с ДЦП / О. А. Иваненко, Л. М. Лапшина. — Текст: непосредственный // Современные подходы к формированию процесса непрерывной реабилитации в семьях, воспитывающих детей с ОВЗ: актуальность, опыт и перспективы развития : мат-лы Всерос. науч.-практ. конф. — Челябинск : Изд-во УралГУФК, 2022. — С. 61–64.

3. *Кузьмина, И. И.* Тьюторское сопровождение детей с тяжелыми и множественными нарушениями развития посредством интерактивных технологий / И. И. Кузьмина, Л. М. Лапшина // Тьюторское сопровождение в системе общего, дополнительного и профессионального образования: мат-лы IV Всерос. науч.-практ. конф. с междунар. участием (Челябинск, 15–25 февраля 2022 г.). — Челябинск : ООО «Край Ра», 2022. — С. 258–261.

4. *Березина, М. С.* Коррекционная направленность использования зрительной поддержки в работе с детьми с расстройствами аутистического спектра / М. С. Березина, Л. М. Лапшина. — Текст непосредственный // Психология в меняющемся мире: проблемы, гипотезы, перспективы : сб. мат-лов всерос. науч. конф. с междунар. участием, посв. 80-летию Южно-Уральского государственного университета. — Ч. 2. — Челябинск : Издательский центр ЮУрГУ, 2023. — С. 178–181.

5. *Антоновская, О. Г.* Психолого-педагогические вопросы современного образования : монография / О. Г. Антоновская, Е. В. Белов [и др.]. — Чебоксары: ИД «Среда», 2021. — 172 с. — ISBN 978-5-907411-31-9. — Текст : непосредственный.

Ковалева А. А.
Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет,
г. Челябинск, Россия
e-mail: anna.aleksandrova02@mail.ru

Научный руководитель:
Филиппова О. Г., д. п. н., доцент

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ РОДИТЕЛЕЙ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В УСЛОВИЯХ ЦИФРОВИЗАЦИИ: МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ

Аннотация. Статья продолжает исследование проблемы психолого-педагогического сопровождения родителей детей «цифрового поколения» и посвящена методологическому обоснованию модели такого сопровождения. Раскрыта специфика старшего дошкольного возраста как сензитивного периода, уязвимого перед неконтроли-

руемым экранным временем. Показано, как синтез культурологического, ситуационного и компетентностного подходов позволяет преодолеть полярные родительские стратегии и сформировать осознанную родительскую медиацию. Охарактеризованы ключевые риски цифровой социализации и принципы построения развивающей цифровой среды с учетом возрастных новообразований ребенка 5–7 лет.

Ключевые слова: старший дошкольный возраст, цифровое поколение, родительская компетентность, психолого-педагогическое сопровождение, цифровая медиация.

Kovaleva A. A.
South Ural State Humanitarian and Pedagogical University
Chelyabinsk, Russia
e-mail: anna.aleksandrova02@mail.ru

Supervisor:
Filippova O. G., Doctor of Pedagogical Sciences, Associate Professor

PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL SUPPORT FOR PARENTS OF SENIOR PRESCHOOL CHILDREN IN THE CONTEXT OF DIGITALIZATION: METHODOLOGICAL ASPECT

Annotation. The article continues the study of psychological and pedagogical support for parents of «digital generation» children and focuses on the methodological foundation of a support model. The specificity of senior preschool age as a sensitive period vulnerable to uncontrolled screen time is revealed. It is demonstrated how the synthesis of culturological, situational, and competency-based approaches allows for overcoming polarized parental strategies and forming conscious parental mediation. Key risks of digital socialization and principles for constructing a developmentally appropriate digital environment, considering the age-related neoformations of 5–7-year-old children, are characterized.

Keywords: senior preschool age, digital generation, parental competence, psychological and pedagogical support, digital mediation.

Введение понятия «цифровое поколение» поставило перед дошкольным образованием нетривиальную задачу: как сопровождать развитие ребенка, социализация которого протекает в двух средах — реальной и цифровой. Старший дошкольный возраст (5–7 лет) — наиболее уязвимый этап: формирование произвольности, внутреннего плана действий и логического мышления происходит в условиях конкуренции сюжетно-ролевой игры с пассивным потреблением цифрового контента. Статья посвящена методологическому обоснованию модели сопровождения родителей, разрешающей это противоречие.

Корень проблемы, как показывают исследования Г. У. Солдатовой, Е. И. Изотовой, Е. О. Смирновой, М. В. Соколовой, кроется в психофизиологической незрелости мозга дошкольника. Мерцающий экран, быстрая смена кадров и гиперстимуляция сенсорных систем способны приводить к синдрому, определяемому в современной науке как «цифровой аутизм»: ребенок погружается в виртуальный мир, утрачивая мотивацию к живому общению. Превышение рекомендованной ВОЗ нормы экранного времени (не более одного часа в день для детей 5–7 лет при условии отбора качественного контента) устойчиво коррелирует с задержкой речевого развития и дефицитом регуляторных функций [5]. Поскольку для дошкольника цифровая среда не является потребностью, а выступает исключительно результатом родительского решения, именно фигура родителя-медиатора выходит на первый план.

Исследование Ю. В. Батеновой, О. Г. Филипповой и А. К. Сафоновой выявило противоречие между родительской осведомленностью и реальной ситуацией: 85 % опрошенных убеждены, что у ребенка есть альтернативные цифровым устройствам занятия, однако у 44 % дошкольников зафиксирована высокая степень компьютерной зависимости, а родительский контроль в 32 % случаев отсутствует [1]. Этот разрыв между декларируемой компетентностью и фактическим попустительством верифицирует необходимость научно обоснованной модели сопровождения. Методологическим фундаментом такой модели выступает синтез трех подходов: культурологического, ситуационного и компетентностного. Рассмотрим, как преломляется каждый из них применительно к дошкольному возрасту.

С позиции культурологического подхода (М. М. Бахтин, В. С. Библер, Е. В. Бондаревская, Е. И. Изотова) цифровая среда трактуется не как лишний элемент, подлежащий удалению из жизни ребенка, а как новый, крайне влиятельный пласт современной культуры, в который ребенок погружен с рождения. Задача взрослого — не оградить дошкольника от этого пласта, а выступить «культурным посредником», переводящим цифровые символы и образы на язык, доступный детскому пониманию. На практике это означает, что просмотр мультфильма должен становиться поводом для диалога, связывающего виртуальный образ с реальным жизненным опытом ребенка.

Ситуационный подход (А. Н. Леонтьев, М. М. Поташник, Т. И. Шамова), преломленный через теорию социальной ситуации развития, предписывает отказ от работы с семьей в рамках абстрактной теории. Обучение родителей эффективной медиации возможно только через погружение в конкретные, многократно повторяющиеся бытовые ситуации. Сопровождение в русле данного подхода предполагает совместный с педагогом-психологом

разбор подобных кейсов, поиск альтернативных способов переключения внимания ребенка и выработку гибких родительских стратегий.

Наконец, компетентностный подход (В. А. Болотов, А. В. Хуторской, И. А. Зимняя) задает конечный ориентир: родительская компетентность понимается не как сумма технических знаний, а как интегративная способность к осмысленному включению цифровых ресурсов в целостную систему воспитания [3]. Такой родитель способен оценить развивающий потенциал контента, дозировать его по возрасту и, главное, использовать цифровой опыт как материал для совместной продуктивной деятельности, не допуская подмены одного другим.

Опора на эти подходы позволила сформулировать ключевые принципы модели сопровождения: культурной идентификации — освоение цифровой среды через диалог; диалогичности — замена запрета обсуждением; вариативности — от ограничения до совместного использования; контекстуальности — опора на реальные ситуации семьи; интериоризации — перевод внешних рекомендаций в личные установки через рефлексию.

Практическая реализация данных принципов предполагает три уровня. Первый — просветительский — развенчивает миф о «развивающей» функции планшета: для когнитивного развития дошкольника несоизмеримо полезнее лепка, аппликация, конструирование, игры с водой и сыпучими материалами, нежели взаимодействие с экраном [4].

Второй уровень — тренинговый — решает задачу перестройки реального детско-родительского взаимодействия. В психологически безопасной коммуникативной среде родители обучаются технологиям совместного использования, при котором взрослый не просто находится рядом с ребенком у экрана, но и комментирует, задает вопросы, связывает цифровой сюжет с опытом самого ребенка. Отрабатываются и приемы безболезненного для детской психики переключения с гаджета на живое общение.

Третий уровень — рефлексивно-диагностический — дает родителям инструменты для самостоятельного анализа цифрового контента (чек-листы, критерии оценки приложений) и самоанализа. Поскольку бесконтрольная цифровизация досуга дошкольника нередко влечет задержку речевого развития, к сопровождению подключаются логопеды и дефектологи [2], предлагающие систему речевых упражнений, вытесняющих пассивный просмотр и восстанавливающих живое общение.

Таким образом, старший дошкольный возраст — это рубеж, на котором борьба за познавательную активность и речевое развитие ребенка еще может быть выиграна без тяжелых необратимых последствий. Цифровой мир в дошкольном детстве должен оставаться лишь фоном, в то время как основу развития занимают эмоциональное общение со значимым взрослым и свободная творческая игра. Представленные методологические основания открывают путь к проектированию конкретных формирующих мероприятий, эффективность которых будет верифицирована в ходе опытно-экспериментальной работы на базе МАДОУ «Детский сад № 362 г. Челябинска».

Литература:

1. *Батенова, Ю. В.* Организация конструктивного эмоционального взаимодействия дошкольников в условиях цифровизации образования / Ю. В. Батенова, О. Г. Филиппова, А. К. Сафонова. — Текст: непосредственный // Научно-методический электронный журнал «Концепт». — 2024. — № 2. — С. 204–218. — DOI 10.24412/2304–120X–2024–11026.

2. *Безруких, М. М.* Речевое развитие и формирование социально-коммуникативных навыков в старшем дошкольном возрасте / М. М. Безруких, А. С. Верба, Т. А. Филиппова, В. В. Иванов. — Текст: непосредственный // Российский психологический журнал. — 2021. — Т. 18, № 4. — С. 5–17. — DOI 10.21702/rpj.2021.4.1.

3. *Карабанова, О. А.* Психология семейных отношений и основы семейного консультирования: учебное пособие / О. А. Карабанова. — Москва : Гардарики, 2005. — 320 с. — ISBN 5-8297-0189-8. — Текст: непосредственный.

4. *Кравцов, Г. Г.* Психология игры: культурно-исторический подход / Г. Г. Кравцов, Е. Е. Кравцова. — Москва : Левъ, 2017. — 344 с. — ISBN 978-5-91914-032-0. — Текст: непосредственный.

5. *Солдатова, Г. У.* Цифровое поколение России: компетентность и безопасность / Г. У. Солдатова, Е. И. Рассказова, Т. А. Нестик. — Москва : Смысл, 2020. — 375 с. — ISBN 978-5-89357-363-3. — Текст: непосредственный.

Ковалевская А. А.

Мозырский государственный педагогический университет им. И. П. Шамякина,
г. Мозырь, Беларусь
e-mail: envir@inbox.ru

МОДЕРНИЗАЦИЯ ЦИФРОВОЙ СРЕДЫ В УЧРЕЖДЕНИИ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ СРЕДСТВАМИ ИСКУССТВЕННОГО ИНТЕЛЛЕКТА

Аннотация. В статье проанализированы различные акценты адаптации ИИ-решений к модернизации и организации информационно-образовательной среды. Исследовательский материал показан в виде варианта разработки Telegram-канала группы учреждения дошкольного образования для родителей (законных представителей) студентами университета. Внедрение цифровых материалов как способов презентации информации в XXI в. направлено на изменение путей взаимодействия студентов с современными технологиями.

Ключевые слова: искусственный интеллект, Telegram-канал, студенты.

Kovalevskaya A. A.,
Mozyr State Pedagogical University named after I. P. Shamyakin,
Mozyr, Belarus
e-mail: envir@inbox.ru

MODERNIZATION OF THE DIGITAL ENVIRONMENT IN A PRESCHOOL EDUCATIONAL INSTITUTION BY MEANS OF ARTIFICIAL INTELLIGENCE

Annotation. The article analyzes various aspects of adapting AI solutions to the modernization and organization of the information and educational environment. The research material is presented in the form of a development of a Telegram channel for a preschool institution for parents (legal representatives) by university students. The introduction of digital materials as a way of presenting information in the 21st century aims to change the way students interact with modern technologies.

Keywords: artificial intelligence, Telegram channel, students.

В условиях реализации новых образовательных стандартов в Республике Беларусь одним из главных требований концепции современного образования обучающихся различных типов учебных заведений является поиск путей организации их цифровой деятельности. Основные результаты обучения (личностные, предметные и метапредметные) достигаются путем серьезных изменений в современном вузе, модернизации в организации учебно-воспитательного процесса как наиболее оптимальном способе социальной адаптации молодежи к современной жизни.

Современная Республиканская информационно-образовательная среда отражает актуальные тенденции обеспечения планирования, прогнозирования, разработки и реализации программ, проектов развития и модернизации системы образования в соответствии с нуждами цифровой экономики, инструментами учебной деятельности для обеспечения возможности обучения студентов по индивидуальному учебному плану в течение всей жизни в любое время и в любом месте [1].

Цифровая трансформация образования, ускоренная глобальными вызовами, сместила фокус научно-педагогического сообщества от простого внедрения информационных технологий к формированию интеллектуальных образовательных систем. Искусственный интеллект (ИИ) перестал быть исключительно инструментом автоматизации административных процессов и превратился в катализатор педагогической парадигмы, ориентированной на индивидуализацию, прогнозную аналитику и человеко-машинное взаимодействие.

В научной литературе принято выделять три уровня интеграции ИИ в образовательный процесс: инфраструктурный (автоматизация администрирования, планирования расписаний, мониторинга посещаемости и управления ресурсами); инструментальный (использование ИИ для генерации учебных материалов, автоматической проверки заданий, перевода контента, распознавания речи и образов); педагогический (адаптивные обучающие системы, интеллектуальные тьюторы, прогнозная аналитика успеваемости, персонализированные образовательные траектории). В последние годы активно развивается направление Human-in-the-Loop AI в образовании, в котором алгоритмы работают в связке с экспертной оценкой педагога, что снижает риски алгоритмического смещения и повышает педагогическую валидность решений.

Характерной особенностью белорусской школы, отличающейся практико-ориентированным характером, является акцент на методическую адаптацию ИИ-решений к национальным образовательным стандартам и условиям цифровой инфраструктуры (модели адаптивного тестирования и интеграция ИИ в систему контроля знаний в высшей школе — А. В. Карпович; педагогический дизайн — Е. А. Хоружая; защита персональных данных и прозрачность алгоритмических решений — М. В. Шишкина). Российская научная школа ИИ в образовании характеризуется масштабом, институциональной поддержкой и активной разработкой отечественных платформ (интеллектуальная образовательная среда — И. В. Роберт; риски цифрового неравенства и утраты субъектности учащегося — В. В. Рубцов; методы дистанционного и гибридного обучения — Е. С. Полат). Зарубежные исследования основаны на доказательной педагогике, открытой науке и регуляторных рамках (предиктивные модели успеваемости — R. Baker; развитие цифровой грамотности педагогов– R. Luckin; риски коммерциализации образовательных данных — W. Holmes).

Следовательно, научные школы Республики Беларусь, России и зарубежных стран демонстрируют различные акценты. Интенсивная цифровизация образования в настоящее время сместила фокус с простой замены бумажных носителей на создание интерактивных, персонализированных учебных сред (С. В. Козлов, А. А. Резванцева [2]).

В УО «Мозырский государственный педагогический университет им. И. П. Шамякина» Республики Беларусь нами проведено исследование по созданию и внедрению Telegram-канала группы учреждения дошкольного образования для родителей (95 студентов дневной и заочной формы получения высшего образования специальности «Дошкольное образование» (дисциплина «Практикум по созданию электронных образовательных ресурсов для детей дошкольного возраста»). Алгоритм создания студентами Telegram-канала базировался на следующих критериях: а) педагогический (соответствие целям и содержанию образования; возрастная адекватность); б) технический (доступность в работе на мобильных устройствах, совместимость с базовыми смартфонами и слабым интернет-соединением).

С целью погружения в процесс разработки сценариев простейших электронных образовательных ресурсов студенты осуществляли попытку создания Telegram-канала группы учреждения дошкольного образования для родителей (законных представителей воспитанников); стикеров для интернет-пользователей средствами нейросетей; квиз-тестов; Tik-Tok; футажей; обработки фотографий с помощью различных редакторов; шлифовки видео в CapCut, знакомства с компьютерными играми на языке программирования Scratch. Они обосновывали понятия, составляли инструкции и алгоритмы для инструментария.

Пошаговую инструкцию создания Telegram-канала студенты представили следующим образом: в нижней части экрана переходим в раздел «Чаты»; выбираем «Создать канал»; вводим название канала, описание и выбираем фото, нажимаем на стрелку вправо; выбираем тип канала (публичный или частный), если выбрали публичный, то вводим ссылку, по которой можно будет попасть в него, нажимаем справа сверху «Далее»; откроется окно с вашей записной книжкой, выбрать пользователей-подписчиков, нажимаем справа сверху «Далее»; готово, канал создан.

Итоги исследования показали, что данная деятельность не представляет для них трудности (79,6 %), у 93,7 % студентов отсутствуют знания по использованию электронных образовательных ресурсов; 99,8 % респондентов не умеют использовать нейросети и не слышали об искусственном интеллекте; 37,4 % из них отметили недостаток технических навыков. Например, Светлана В. отмечает: «В процессе выполнения задания я получила знания о современной цифровой- образовательной среде».

Таким образом, можно сделать следующие выводы: а) модернизация цифровой среды в учреждении дошкольного образования эффективна средствами ИИ — доступного, гибкого и педагогически перспективного инструмента цифровой трансформации в образовании –направлена на подготовку специалистов, гарантированно востребованных на рынке труда, легко и свободно владеющих мобильными и интернет-технологиями; б) результативность Telegram-канала определяется качеством методического проектирования, снижением нагрузки педагогов и стимуляцией экспериментальной практики, а не технологической сложностью; в) ИИ и Telegram-канал взаимосвязаны (тексты, изображения, видео, сбор статистики, реакции пользователей, масштаб охвата и др.) и позволяют выдвинуть предположение о необходимости методологического переосмысления и кардинального обновления содержательного компонента учебно-воспитательного процесса.

Литература:

1. *Качан, Д. А.* Развитие Республиканской информационно-образовательной среды / Д. А. Качан, П. А. Лис, М. В. Мирончик. — Текст : непосредственный // Цифровая трансформация. — 2018. — №2(3). — С. 46–52.

2. *Козлов, С. В.* Чат-боты как одна из тенденций развития современного образования / С. В. Козлов, А. А. Резванцева — Текст : электронный // Международный журнал экспериментального образования. — 2022. — №5. — С. 44–49. — URL: https://expeducation.ru/ru/article/view?id=12095. (дата обращения: 17.04.2026).

Козлова И. Г., [1]Махмутова Л. Г.

Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет,
г. Челябинск, Россия
[1]e-mail: mahmutovalg@cspu.ru

ПРЕЕМСТВЕННОСТЬ В ФОРМИРОВАНИИ ФИНАНСОВОЙ ГРАМОТНОСТИ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО И МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Аннотация. Авторы поднимают проблему выстраивания преемственности в обеспечении формирования финансовой грамотности дошкольников и младших школьников. Авторы анализируют содержательную сторону проблемы и намечают пути преодоления трудностей в ее решении — оснащение педагога дидактическими материалами и методическими рекомендациями.

Ключевые слова: преемственность; финансовая грамотность; дошкольник; младший школьник.

Kozlova I. G., [1]Makhmutova L. G.

South Ural State Humanitarian and Pedagogical University,
Chelyabinsk, Russia
[1]e-mail: mahmutovalg@cspu.ru

CONTINUITY IN THE FORMATION OF FINANCIAL LITERACY OF PRESCHOOL AND PRIMARY SCHOOL CHILDREN

Annotation. The authors address the issue of building continuity in the development of financial literacy in preschoolers and primary school students. They analyze the substantive aspects of the problem and outline ways to overcome challenges in addressing it, including equipping teachers with teaching materials and methodological recommendations.

Keywords: continuity; financial literacy; preschooler; primary school student.

Проблема преемственности в образовании является одной из актуальных, так как имеются различия в требованиях к уровню знаний, умений и учебных действий, полученных детьми на определенной ступени образования, и требованиями последующих ступеней образования. Мы затронем проблему преемственности между дошкольным и начальным образованием в аспекте формирования финансовой грамотности обучающихся.

Преемственность в обучении определяет динамику педагогического процесса: от формирования житейских понятий в дошкольном возрасте — к формированию учебной деятельности младших школьников в совокупности с присвоением ими научных понятий, и далее — к освоению ими научных методов познания в новых по содержанию дидактических ситуациях. На основании дидактического принципа преемственности решаются такие частные методические вопросы, как выстраивание содержания предметных программ на разных ступенях образования и проектирование содержания в учебно-воспитательном процессе школы [1].

Одним из направлений, требующих особого внимания при выстраивании преемственности между ступенями дошкольного и начального общего образования, являются вопросы формирования финансовой грамотности обучающихся.

Финансовая грамотность — это умение понимать финансовые термины и риски, обладать необходимыми навыками, мотивацией и уверенностью для принятия эффективных решений в различных финансовых ситуациях [3, с. 19].

В Федеральной образовательной программе дошкольного образования в описании образовательной области «Социально-коммуникативное развитие» (возрастной период от 6 до 7 лет) приводится одна из задач образовательной деятельности в сфере трудового воспитания — формировать элементы финансовой грамотности, осознания материальных возможностей родителей (законных представителей), ограниченности материальных ресурсов [4].

Приведем пример задания для дошкольников по данному направлению: «В одном магазине продавали яблоки по 1 лесной денежке за килограмм, а в другом за 2 лесные денежки. В каком магазине раскупят яблоки быстрее?» [2, с. 38].

В Федеральной образовательной программе начального общего образования вопросы, касающиеся формирования финансовой грамотности, отражены в рабочей программе по учебному предмету «Математика», начиная только со 2 класса, преимущественно в 3–4 классах [5]. Это вопросы, связанные с единицами стоимости (рубль, копейка), установлением отношения «дороже-дешевле на…», «дороже-дешевле в…», соотношением «цена, количество, стоимость» в практической ситуации, пониманием смысла зависимости «купля-продажа», решением практических задач, связанных с повседневной жизнью, извлечением и использованием для выполнения заданий и решения задач информации в предметах повседневной жизни (например, счет, меню, прайс-лист). В Федеральной рабочей программе начального общего образования по учебному предмету «Окружающий мир»вопросы, касающиеся формирования финансовой грамотности, отражены только в 3 классе (семейный бюджет, доходы и расходы семьи) [5].

Таким образом, в программу для 1 класса не включено достижение планируемых результатов в этом направлении ни по предмету «Математика», ни по предмету «Окружающий мир». Тем не менее, авторы учебников по математике для начальной школы пытаются ликвидировать этот разрыв, включая задания уже в 1–2 классах. Например: «У Оли 3 монеты по 2 рубля, а у Веры 1 монета в 5 рублей. У кого больше монет? У кого больше рублей?» (Математика: 1 класс: учебник: в 2 ч. Ч. 1 / М. И. Моро, С. И. Волкова, С. В. Степанова. — Москва: Просвещение, 2023. — С. 78).

Итак, нами выявлена и теоретически обоснована проблема преемственности в формировании финансовой грамотности дошкольников и младших школьников. Для преодоления трудностей в ее решении важно оснастить педагога дидактическими материалами и методическими рекомендациями, что будет реализовано нами в дальнейшей деятельности.

Литература:

1. *Бывшева, М. В.* Дедуктивный анализ понятия преемственности в системе образования / М. В. Бывшева — Текст : непосредственный // Актуальные вопросы современной науки. — 2015. — №39. — С. 95–104.

2. *Галкина, Л. Н.* Экономика для детей : учеб.-метод. пособие / Л. Н. Галкина. — Челябинск : Южно-Уральский научный центр РАО, 2022. — 171 с. — ISBN 978-5-907538-79-5. — Текст : непосредственный.

3. Методическое сопровождение формирования функциональной грамотности младших школьников в условиях смешанного обучения: монография / К. А. Звягин, С. В. Крайнева, Л. Г. Махмутова, И. Г. Козлова, Н. Н. Титаренко, Е. В. Григорьева, А. М. Шарафутдинова. — Челябинск : Южно-Уральский научный центр РАО, 2025. — 316 с. — Текст : непосредственный.

4. Федеральная образовательная программа дошкольного образования. — Москва : ТЦ Сфера, 2023. — 208 с. — ISBN 978-5-9949-3192-9. — (Серия Правовая библиотека образования). — Текст : непосредственный.

5. Федеральная образовательная программа начального общего образования. — Москва : Планета, 2024. — 280 с. — ISBN — (Серия Образовательный стандарт).

Колосова И. В.
Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет,
г. Челябинск, Россия
e-mail: kolosovaiv@cspu.ru

ПАТРИОТИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА: НОРМАТИВНО-ПРАВОВЫЕ АСПЕКТЫ

Аннотация. В статье обоснована актуальность патриотического воспитания детей дошкольного возраста. Представлена характеристика концепции современного образовательного законодательства, определяющего направления воспитания патриотизма.

Ключевые слова: патриотизм, патриотическое воспитание, образовательное законодательство.

Kolosova I. V.
South Ural State Humanitarian and Pedagogical University,
Chelyabinsk, Russia
e-mail: kolosovaiv@cspu.ru

PATRIOTIC EDUCATION OF PRESCHOOL CHILDREN: REGULATORY ASPECTS

Annotation. The article substantiates the relevance of patriotic education of preschool children. The description of the concept of modern educational legislation defining the directions of education of patriotism is presented.

Key words: patriotism, patriotic education, educational legislation.

Сегодня патриотическое воспитание выступает приоритетной областью внутренней политики государства и осознанной потребностью общества в консолидации вокруг национальной идеи и национальных интересов.

Статистика показывает, что, несмотря на позитивные тенденции, патриотическое воспитание граждан остается первостепенной задачей государства и общества, а развитие патриотизма и гражданственности становится стратегическим приоритетом национальной безопасности России.

Концепция современного образовательного законодательства подчеркивает, что государственная политика в системе образования должна быть единой, в том числе в направлении воспитания патриотизма.

Представим краткий обзор нормативных документов, актуализирующих цели, задачи, основные направления и содержание патриотического воспитания.

Национальная доктрина образования регламентирует задачи системы образования, среди которых обеспечение исторической преемственности поколений, сохранение, распространение и развитие национальной культуры, воспитание бережного отношения к историческому и культурному наследию народов России; воспитание патриотов России, граждан правового демократического, социального государства, уважающих права и свободы личности, обладающих высокой нравственностью и проявляющих национальную и религиозную терпимость и др. [1].

Концепция патриотического воспитания граждан Российской Федерации определяет теоретические основы патриотического воспитания, его цель, задачи и принципы, роль и место государственных органов, общественных объединений и организаций по воспитанию патриотизма в современных условиях [4].

Концепция духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России содержит перечень базовых национальных ценностей.

Стратегия национальной безопасности Российской Федерации является базовым документом стратегического планирования, определяющим национальные интересы и стратегические национальные приоритеты страны, цели и задачи государственной политики в области обеспечения национальной безопасности и устойчивого развития России [2].

Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования обосновывает важность создания условий для становления основ патриотического сознания детей, возможности позитивной социализации, всестороннего личностного, морально-нравственного и познавательного развития детей дошкольного возраста.

Федеральная образовательная программа дошкольного образования определяет задачи духовно-нравственного и патриотического воспитания обучающихся.

Сфера патриотического воспитания нуждается в формировании единой, системной и современной методической базы. В настоящий момент не существует проверенного ресурса, который содержал бы апробированные и одобренные методические материалы по патриотическому воспитанию детей дошкольного возраста.

В то же время хотелось бы остановиться на некоторых парциальных программах дошкольного образования:

«Я люблю Россию!» (Н. В. Нищева). В программе изложены задачи и содержание работы по социально-нравственному и патриотическому воспитанию старших дошкольников. В основе — приобщение детей

к моральным ценностям человечества, формирование нравственного сознания и поведения через создание воспитывающих ситуаций.

«С чистым сердцем» (Р. Ю. Белоусова, А. Н. Егорова, Ю. С. Калинкина): в основе содержания программы духовно-нравственные ценности, сложившиеся в процессе культурного развития России. Программа содержит оригинальный опыт ознакомления дошкольников с биографиями выдающихся исторических личностей и героев современности, чья жизнь является достойным примером для подражания.

«Нравственно-патриотическое воспитание детей дошкольного возраста» (А. Я. Ветохина): раскрыты особенности планирования работы по нравственно-патриотическому воспитанию детей разных возрастных групп, представлены конспекты занятий по данному направлению работы ДОО.

«Нравственно-патриотическое и духовное воспитание дошкольников» (Н. В. Микляева): представлены теоретические основы нравственно-патриотического и духовно-нравственного развития и воспитания детей, раскрывается их содержание в контексте классических традиций народной и отечественной педагогики.

«Мы живем в России. Гражданско-патриотическое воспитание дошкольников» (Н. Г. Зеленова, Л. Е. Осипова): представлено календарно-тематическое планирование, подробные конспекты занятий, утренников, развлечений. Предлагаемые занятия связаны между собой тематически и представляют целостную картину сведений о родном крае, культуре, родной стране, ее прошлом и настоящем.

«Приобщение к истокам русской народной культуры» (О. Л. Князева, М. Д. Маханева): учебно-методическое пособие содержит тематический годовой план работы, освещает приемы и способы деятельности педагогов и др.

Таким образом, современное законодательство подтверждает значимость образования как важнейшей сферы жизни общества, где реализуется политика государства, направленная на удовлетворение образовательных потребностей граждан. Концепция современного образовательного законодательства подчеркивает, что государственная политика в системе образования должна быть единой, в том числе в направлении воспитания патриотизма, начиная с первой ступени системы образования.

Литература:

1. Указ Президента Российской Федерации от 07.05.2024 №309 «О национальных целях развития Российской Федерации на период до 2030 года и на перспективу до 2036 года» — Текст : электронный // Администрация Президента Российской Федерации : официальный сайт. — 2026. — URL: http://www.kremlin.ru/acts/bank/50542 (дата обращения: 15.02.2026).

2. Указ Президента Российской Федерации от 09.11.2022 №809 «Об утверждении Основ государственной политики по сохранению и укреплению традиционных российских духовно-нравственных ценностей» — Текст : электронный // Администрация Президента Российской Федерации : официальный сайт. — 2026. — URL: http://www.kremlin.ru/acts/bank/48502 (дата обращения: 15.02.2026).

3. Стратегия развития образования до 2036 года стала главной темой на Всероссийском педагогическом съезде в Москве. — Текст : электронный // Министерство просвещения Российской Федерации : официальный сайт. — 2025. — URL: https://edu.gov.ru/press/10275/strategiya-razvitiya-obrazovaniya-do-2036-goda-stala-glavnoy-temoy-na-vserossiyskom-pedagogicheskom-sezde-v-moskve/ (дата обращения: 15.02.2026).

4. Концепция патриотического воспитания граждан Российской Федерации : одобрена на заседании Правительственной комиссии по социальным вопросам военнослужащих, граждан, уволенных с военной службы, и членов их семей (протокол №2 (12)-П4 от 21.05.2003 г.) // Электронный фонд правовых и нормативно-технических документов: [сайт]. — 2026. — URL: https://docs.cntd.ru/document/901867597 (дата обращения: 15.02.2026)

Комашко Д. Д.
Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет
г. Челябинск, Россия
e-mail: kosheleva1611@mail.ru

Научный руководитель:
Лапшина Л. М., к. б. н., доцент

СОЦИАЛЬНАЯ РЕАБИЛИТАЦИЯ ЛИЦ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ В УСЛОВИЯХ ФОРМИРОВАНИЯ НАВЫКОВ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ ЖИЗНИ

Аннотация. В статье проанализированы современные подходы к социальной реабилитации лиц с ограниченными возможностями здоровья, а именно лиц с умеренной интеллектуальной недостаточностью, расстрой-

ствами аутистического спектра, детским церебральным параличом и синдромом Дауна. Особое внимание уделяется формированию навыков самостоятельной жизни: приготовлению пищи, ведению домашнего хозяйства, ориентировке в социуме, понимания контекстной коммуникации и навыкам бытовой независимости. Анализируются современные практики, методы сопровождения и педагогические технологии, направленные на повышение уровня автономии данной категории лиц.

Ключевые слова: социальная реабилитация, лица с ограниченными возможностями здоровья, самостоятельная жизнь, бытовые навыки, сопровождаемое проживание.

Komashko D. D.
South Ural State Humanitarian and Pedagogical University,
Chelyabinsk, Russia
e-mail: kosheleva1611@mail.ru

Supervisor:
Lapshina L. M., Candidate of Biological Sciences, Associate Professor

SOCIAL REHABILITATION OF PERSONS WITH DISABILITIES IN THE CONTEXT OF BUILDING INDEPENDENT LIVING SKILLS

Annotation. The article analyzed modern approaches to social rehabilitation of persons with disabilities, namely persons with moderate intellectual impairment, autism spectrum disorders, cerebral palsy and Down syndrome. Particular attention is paid to the formation of independent living skills: cooking, housekeeping, orientation in society, understanding contextual communication and household independence skills. Modern practices, methods of support and pedagogical technologies aimed at increasing the level of autonomy of this category of persons are analyzed.

Keywords: social rehabilitation, persons with disabilities, independent life, household skills, accompanied living.

Современное общество ориентировано на развитие широкой инклюзии, включение лиц с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) не только на этапе получения обязательного образования, но и на этапе самостоятельного их проживания [1]. В этой связи особую значимость приобретает проблема социальной реабилитации лиц выраженными нарушениями интеллекта (ВНИ), сложной структурой дефекта [2].

Лица с ВНИ, расстройствами аутистического спектра (РАС) [3], детским церебральным параличом (ДЦП) [4] и синдромом Дауна часто сталкиваются с ограничениями в формировании жизненно необходимых навыков. Традиционные модели ухода и опеки постепенно уступают место концепции развития самостоятельности и социальной интеграции [5].

На первый план выходит задача формирования у данной категории лиц базовых компетенций самостоятельной жизни: навыков самообслуживания, ведения домашнего хозяйства, социального взаимодействия и ориентировки в бытовой среде [1].

Одним из ключевых направлений современной социальной реабилитации является переход от модели «ухода» к модели «поддерживаемой самостоятельности», т. е. сегодня специалисты стремятся не выполнять действия за человека, а обучают его выполнять их самостоятельно. Так, формирование навыков приготовления пищи является важным компонентом реабилитации и обучение ему включает поэтапное освоение действий в соответствии с требуемым алгоритмом действий: от простых операций (мытье продуктов, нарезка) до приготовления несложных блюд. При этом активно используются визуальные инструкции, пошаговые алгоритмы, карточки и использование таймеров. Для лиц с РАС особенно эффективны структурированные среды и предсказуемые сценарии действий [3]. При усвоении навыков в знакомой среде необходимо проводить генерализацию для дальнейшего применения навыка в новой ситуации.

Не менее значимым является обучение навыкам ведения домашнего хозяйства: уборке помещения, стирке, организации личного пространства. Эти навыки формируют чувство ответственности, повышают уровень автономии и способствуют социальной адаптации. Собственная практика показывает, что регулярность, повторяемость и визуальная поддержка существенно повышают эффективность обучения [3].

Особое место занимает формирование навыков ориентировки в социальной среде, включая посещение магазинов, использование транспорта и взаимодействие с окружающими. Обучение походу в магазин включает последовательное развитие следующих умений: составление меню на неделю; составление списка необходимых продуктов на неделю; поход в магазин; ориентировка в пространстве магазина; выбор товара в соответствии со списком продуктов; проверка сроков годности выбранных продуктов; взаимодействие с кассиром; использование денежных средств.

Для лиц с интеллектуальными нарушениями важным является многократное проигрывание ситуаций в привычной среде с последующим переносом навыков в реальную жизнь.

Современные подходы предполагают использование принципов прикладного анализа поведения, а также технологий сопровождаемого проживания. Эти методы позволяют учитывать индивидуальные особенности каждого человека и выстраивать персонализированные маршруты развития [5]. Сопровождаемое проживание рассматривается как альтернативы интернатной системе. В таких условиях люди с ОВЗ живут в максимально приближенной к обычной среде, получая необходимую поддержку специалистов. Это позволяет закреплять навыки самостоятельной жизни в условиях.

Однако процесс социальной реабилитации сопряжен с рядом трудностей. Среди них: недостаточная подготовленность специалистов; ограниченность ресурсов; стереотипы общества; низкий уровень готовности семей к передаче самостоятельности. Современные исследования показывают, что эффективность реабилитации возрастает при междисциплинарном подходе, включающем педагогов, психологов, социальных работников и специалистов медицинского профиля.

Таким образом, сегодня в сопровождении лиц с ОВЗ отмечается смещение акцента с пассивной поддержки на активное формирование самостоятельности на этапе взрослости. Освоение навыков приготовления пищи, ведения домашнего хозяйства, социального взаимодействия и ориентации в бытовой среде является основой для повышения качества жизни данной категории лиц.

Современные технологии и методы (визуальная поддержка, структурированное обучение, сопровождаемое проживание и др.) демонстрируют высокую эффективность при работе с лицами с ОВЗ. Перспективы развития данной области знаний связаны с расширением практик сопровождаемого проживания и формированием инклюзивной среды, способствующей реальной социальной интеграции.

Литература:

1. *Зинченко, Е. В.* Практики формирования навыков самостоятельной жизни у людей с ОВЗ / Е. В. Зинченко. — Текст непосредственный // Специальное образование. — 2023. — №2. — С. 78–85.

2. *Кузьмина, И. И.* Тьюторское сопровождение детей с тяжелыми и множественными нарушениями развития посредством интерактивных технологий / И. И. Кузьмина, Л. М. Лапшина. — Текст непосредственный // Тьюторское сопровождение в системе общего, дополнительного и профессионального образования : мат-лы IV Всерос. науч.-практ. конф. с междунар. участием (Челябинск, 15–25 февраля 2022 г.). — Челябинск : ООО «Край Ра», 2022. — С. 258–261.

3. *Березина, М. С.* Коррекционная направленность использования зрительной поддержки в работе с детьми с расстройствами аутистического спектра / М. С. Березина, Л. М. Лапшина — Текст непосредственный // Психология в меняющемся мире: проблемы, гипотезы, перспективы : сб. мат-лов всерос. науч. конф. с междунар. участием, посв. 80-летию Южно-Уральского государственного университета, Челябинск (12–13 мая 2023 г.). — Челябинск : Издательский центр ЮУрГУ, 2023. — Ч. 2. — С. 178–181.

4. *Иваненко, О. А.* Проблемы комплексной реабилитации детей и подростков с ДЦП / О. А. Иваненко, Л. М. Лапшина. — Текст непосредственный // Современные подходы к формированию процесса непрерывной реабилитации в семьях, воспитывающих детей с ОВЗ: актуальность, опыт и перспективы развития : мат-лы Всерос. науч.-практ. конф. (Челябинск, 28 сентября 2022 г.). — Челябинск : Изд-во УралГУФК, 2022. — С. 61–64.

5. *Битова, А. Л.* Сопровождаемое проживание как технология социальной интеграции людей с инвалидностью / А. Л. Битова. — Текст непосредственный // Социальная работа. — 2022. — №3. — С. 45–52.

Конев В. А.
Центр детский экологический г. Челябинска
г. Челябинск, Россия
e-mail: cde_chel@mail.ru

Научный руководитель:
Артеменко Б. А., к. б. н., доцент

ОБЕСПЕЧЕНИЕ НЕПРЕРЫВНОСТИ ЭКОЛОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В УСЛОВИЯХ СЕТЕВОГО ПАРТНЕРСТВА

Аннотация. Статья посвящена проблеме обеспечения непрерывности экологического образования детей дошкольного возраста. Раскрываются трудности реализации экологического образования в дошкольных образовательных организациях. Предлагаются решения: организация сетевого партнерства как механизма объединения ресурсов разных организаций.

Ключевые слова: экологическое образование, дошкольное образование, непрерывность образования, сетевое партнерство, экологическая культура.

Konev V. A.
Children's Ecological Center of Chelyabinsk
Chelyabinsk, Russia
e-mail: cde_chel@mail.ru

Supervisor:
Artemenko B. A., Candidate of Biological Sciences, Associate Professor

ENSURING CONTINUITY OF ENVIRONMENTAL EDUCATION FOR PRESCHOOL CHILDREN IN THE CONTEXT OF NETWORK PARTNERSHIP

Annotation. The article addresses the issue of ensuring continuity in environmental education for preschool children. It examines the challenges of implementing environmental education in preschool educational institutions and proposes solutions, including the organisation of network partnership as a mechanism for pooling resources from various organisations.

Keywords: environmental education, preschool education, continuity of education, network partnership, ecological culture.

Экологическое образование детей дошкольного возраста — фундамент формирования экологической культуры личности. А. А. Вербицкий рассматривает его как процесс наследования и воспроизводства человеком экологической культуры посредством обучения, воспитания и самообразования в бытовой и профессиональной деятельности [1]. В условиях обострения глобальных экологических проблем особенно важным становиться необходимость заложить основы ответственного и эмоционально-положительного, экологически безопасного отношения к окружающему миру с раннего возраста, являющегося сенситивным периодом к его восприятию. Согласно культурологической теории содержания образования (В. В. Краевский, И. Я. Лернер, М. Н. Скаткин, И. М. Осмоловская и др.), экологическое образование должно включать не только естественно-научные знания, но и элементы культуры, этики, традиций экологосообразного поведения.

Современное экологическое образование призвано формировать у обучающихся основы экологической культуры, что закреплено в Концепции экологического образования в системе общего образования (2022). Особое значение имеет непрерывность образовательного процесса, которая предполагает преемственность в содержании, методах, формах на всех уровнях общего образования — от дошкольного до среднего общего [2].

Реализуя вышеназванные образовательные задачи, детские сады сталкиваются с проблемой обеспечения целостности, непрерывности и системности экологического образования детей. Это связано с несколькими моментами. Например, с тем, что задачи экологической составляющей в образовательной области «Познавательное развитие» представлены вместе с задачами формирования элементарных математических представлений и чаще педагоги больше внимания уделяют второму направлению, так как этот материал проще объяснять, чем природные явления и закономерности. Также существует нехватка специалистов, ориентирующихся в задачах современного экологического образования и сложность в организации эколого-ориентированной образовательной среды. Поэтому, мнению С. Н. Николаевой, экологическим образованием в детском саду должен заниматься эколог, а роль воспитателя становится вспомогательной.

Эффективным управленческим решением является организация сетевого взаимодействия, рассматриваемого в образовании как система горизонтальных и вертикальных связей, которая обеспечивает доступность качественного образования, вариативность и открытость образовательных организаций [3].

Данный вид деятельности может быть представлен как сетевое партнерство — вид сетевого взаимодействия, предполагающий более тесные и долгосрочные отношения между участниками, основанные на общих ценностно-целевых установках, взаимовыгодности и согласованности действий.

В контексте организации экологического образования детей дошкольного возраста для реализации совместных проектов, программ или решения комплексных задач сетевое партнерство может включать сотрудничество дошкольной образовательной организации с такими организациями как:

- организации высшего образования, основного и общего образования, дополнительного образования;
- общественными организациями, реализующими просветительскую функцию и воспитание экологической культуры;
- природоохранными организациями и др. [4].

Сетевое партнерство позволяет объединить ресурсы различных организаций. Это особенно важно для обеспечения экологического образования, поскольку это позволит:

1. Расширить материально-техническую базу образовательной среды дошкольного учреждения.
2. Использовать разнообразные формы работы: экскурсии, проекты, мастер-классы, экологические акции.
3. Обеспечит участие квалифицированных специалистов для организации образовательного процесса.
4. Создаст преемственность между дошкольным и начальным общим образованием.
5. Вовлечь родителей (законных представителей) в образовательный процесс [5].

Успешным примером сетевого партнерства в Челябинском городском округе является взаимодействие между Частным дошкольным образовательным учреждением детский сад «Рыжики» (ЧДОУ «Рыжики») и Муниципальным бюджетным учреждением дополнительного образования «Центр детский экологический г. Челябинска» (МБУДО «ЦДЭ г. Челябинска»).

Анализ взаимоотношений данных образовательных организаций позволяет выделить три ключевые направления взаимодействия (модели):

1. «Модель дополнительных образовательных программ». Реализация педагогами МБУДО «ЦДЭ г. Челябинска» вариативной дополнительной общеобразовательной общеразвивающей программы «Экология в играх: PRO». Она ориентирована на формирование первичных представлений о законах природы, объектах и явлениях окружающего мира, развитие эмоциональной отзывчивости и сопереживания. Это способствует формированию «экопривычек», которые определяют траекторию экологически грамотного и безопасного поведения человека.

2. «Модель ресурсного центра». МБУДО «ЦДЭ г. Челябинска» предоставляет необходимую материально-техническую базу (в частности, естественно-научные лаборатории) и кадровый потенциал для организации экологического образования (специалисты в области экологии, природопользования, биологии и др.).

3. «Модель стратегического партнерства». Данное партнерство базируется на принципах:

— обмен опытом между образовательными организациями;

— взаимное использование образовательных ресурсов;

— совместное решение личных и общих целей и задач участников партнерства.

Выпускники ЧДОУ «Рыжики», переходящие на ступень начального образования, в дальнейшем так же продолжают получать дополнительное образование естественно-научной направленности в МБУДО «ЦДЭ г. Челябинска», что свидетельствует о преемственности между уровнями образования и достижении целей, сформулированных в Концепции экологического образования в системе общего образования. Тем самым обеспечивается создание единого экологического образовательного пространства.

Непрерывность экологического образования дошкольников в условиях сетевого партнерства — это необходимый комплексный процесс, требующий согласованных действий всех участников образовательного процесса. Использование механизмов сетевого взаимодействия с организациями дополнительного образования позволяет создать целостную образовательную среду, способствующую формированию экологической культуры с раннего возраста.

Литература:

1. *Вербицкий, А. А.* Принципы и цели непрерывного экологического образования / А. А. Вербицкий — Текст : непосредственный // Образование через всю жизнь: непрерывное образование в интересах устойчивого развития. — 2014. — Т. 12, № 1. — С. 207–210.

2. Концепции экологического образования в системе общего образования / Министерства просвещения Российской Федерации: [сайт]. Москва, 2026. — URL. https://docs.edu.gov.ru/document/3da3f2dbd81de632a44729cf4fc40ea9/ (дата обращения: 10.04.2026). — Текст : электронный.

3. *Гришина, И. В.* Потенциал сетевого взаимодействия как ресурс повышения качества образования / И. В. Гришина, Г. О. Матина, В. Н. Волков — Текст : непосредственный // Человек и образование. — 2024. — № 3 (80). — С. 20–28. — DOI 10.54884/1815-7041-2024-80-3-20-28.

4. *Артеменко, Б. А.* Образовательный консорциум как педагогическое условие непрерывного экологического образования / Б. А. Артеменко, З. И. Тюмасева, Н. В. Калашников — Текст : непосредственный // Современная наука: актуальные проблемы теории и практики. Серия: Гуманитарные науки. — 2024. — № 10-3. — С. 46–50. — DOI 10.37882/2223–2982.2024.10–3.05.

5. *Кондаурова, Т. И.* Организация сетевого взаимодействия образовательных учреждений в дополнительном экологическом образовании и воспитании / Т. И. Кондаурова, Н. Е. Фетисова, А. М. Веденеев, А. В. Зверев — Текст : непосредственный // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. — 2019. — № 1 (134). — С. 83–88.

Коновалова Ю. А.

Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет,
г. Челябинск, Россия

Научный руководитель:
Резникова Е. В., к. п. н., доцент
e-mail: reznikovaev@cspu.ru

ИЗУЧЕНИЕ РЕЧЕВОГО РАЗВИТИЯ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

Аннотация. В статье раскрываются теоретические и практические аспекты изучения развития речи у детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития (ЗПР). Рассматриваются особенности фор-

мирования лексической, грамматической и связной речи, анализируются направления комплексной диагностики. Обосновывается необходимость системного подхода к оценке речевого развития и организации коррекционной помощи. Материалы статьи ориентированы на специалистов дошкольного и специального образования.

Ключевые слова: задержка психического развития, старший дошкольный возраст, развитие речи, диагностика, коррекционная работа.

Konovalova Yu. A.
South Ural State Humanitarian and Pedagogical University,
Chelyabinsk, Russia

Supervisor:
Reznikova E. V., Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor
e-mail: reznikovaev@cspu.ru

STUDY OF SPEECH DEVELOPMENT IN CHILDREN OF OLDER PRESCHOOL AGE WITH MENTAL RETARDATION

Annotation. This article explores the theoretical and practical aspects of studying speech development in older preschool-aged children with mental retardation (MR). It examines the development of lexical, grammatical, and coherent speech and analyzes the approaches to comprehensive diagnostics. It also substantiates the need for a systematic approach to assessing speech development and organizing corrective interventions. This article is intended for preschool and special education professionals.

Keywords: mental retardation, senior preschool age, speech development, diagnostics, correctional work.

Развитие речи в старшем дошкольном возрасте является важнейшим условием успешной подготовки ребенка к обучению в школе. Для детей с задержкой психического развития данная проблема приобретает особую значимость, поскольку речевые нарушения влияют на формирование познавательной деятельности, коммуникативных навыков и произвольной регуляции поведения. Своевременное и углубленное изучение речевых возможностей ребенка позволяет определить структуру нарушений и спланировать адекватную коррекционно-развивающую работу [1].

Большинство исследователей (Н. Ю. Борякова, Т. А. Фотекова, Е. Л. Иншакова, Р. И. Лалаева и др.) связывают речевые трудности при ЗПР с незрелостью префронтальных отделов и теменно-височных зон. Первые отвечают за программирование высказывания, вторые — за слухоречевую память и понимание грамматических отношений.

В старшем дошкольном возрасте происходит активное совершенствование всех компонентов речевой системы: словаря, грамматического строя, звуковой культуры речи и связного высказывания. У детей с ЗПР данный процесс протекает замедленно и неравномерно. Нарушения затрагивают как количественные показатели словарного запаса, так и качественные характеристики речевых средств [1, 2].

Анализ наблюдений показывает, что старшие дошкольники с ЗПР испытывают трудности в понимании и использовании обобщающих понятий, редко применяют слова с абстрактным значением, допускают ошибки в словообразовании. Грамматический строй речи отличается недостаточной сформированностью: отмечаются нарушения согласования, пропуски членов предложения, упрощение синтаксических конструкций. Связная речь характеризуется фрагментарностью, недостаточной последовательностью и слабой логической структурой повествования.

Изучение речевого развития предполагает комплексный подход. В диагностический комплекс включаются наблюдение за речевой активностью ребенка в различных видах деятельности, проведение специальных бесед, пересказ текстов, описание картин, выполнение заданий на словообразование и грамматическое оформление высказывания. Полученные данные сопоставляются с возрастными нормативами, что позволяет выявить уровень речевого развития и определить зону ближайшего развития ребенка [3].

Таким образом, изучение развития речи у детей старшего дошкольного возраста с ЗПР требует глубокого анализа всех компонентов речевой системы и учета индивидуальных особенностей ребенка. Комплексная диагностика и целенаправленная коррекционная работа создают условия для компенсации речевых трудностей и успешной социализации детей.

Литература:

1. *Лалаева, Р. И.* Нарушения речи и их коррекция у детей с задержкой психического развития / Р. И. Лалаева, Н. В. Серебрякова, С. В. Зорина. — Москва : ВЛАДОС, 2003. — 304 с. — ISBN 5-691-01076-X. — Текст: непосредственный.

2. *Фатихова, Л. Ф.* Обучение рассказыванию детей с задержкой психического развития / Л. Ф. Фатихова. — Текст: непосредственный // Современное дошкольное образование: теория и практика. — 2016. — №9(71). — С. 42–51.

3. *Филичева, Т. Б.* Основы логопедии / Т. Б. Филичева, Н. А. Чевелева, Г. В. Чиркина. — Москва : Просвещение, 1989. — 221 с. — ISBN 5-09-000967-8. — Текст: непосредственный.

Короткова О. А.
Гимназия №93 им. А. Ф. Гелича г. Челябинска,
г. Челябинск, Россия
e-mail: molchik@list.ru

УПРАВЛЕНИЕ ПРОЦЕССОМ ОСВОЕНИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ДИСЦИПЛИН С ПОМОЩЬЮ ИНФОРМАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ

Аннотация. В статье рассмотрены некоторые методические аспекты использования инструмента с автоматическим управлением процесса обучения математике в начальной школе.

Ключевые слова: начальная школа, управление обучением, тестирование по математике.

Korotkova O. A.
Gymnasium No 93 named after A. F. Gelich of Chelyabinsk,
Chelyabinsk, Russia
e-mail: molchik@list.ru

MANAGING THE PROCESS OF MASTERING EDUCATIONAL DISCIPLINES USING INFORMATION TECHNOLOGY

Annotation. The article discusses some methodological aspects of using a tool with automatic control of the process of teaching mathematics in elementary school.

Keywords: primary school, learning management, mathematics testing.

Переход современного мира на новый уровень развития информационных коммуникаций в связи с повсеместным внедрением информационных технологий обусловил необходимость обновления форм и методов обучения подрастающего поколения. Среди приоритетов и перспектив научно-технологического развития Российской Федерации назван «переход к передовым цифровым, интеллектуальным производственным технологиям, роботизированным системам, новым материалам и способам конструирования, создание систем обработки больших объемов данных, машинного обучения и искусственного интеллекта» [4]. В соответствии с названными документами в системе образования в ближайшие годы намечается практическая реализация цифровых технологий в образовательном процессе. Современный учитель хорошо осведомлен в применение актуальных образовательных электронных ресурсов в своей практической деятельности, активно используемые в условиях смешанного обучения [1, 3]. Применение дистанционных технологий существенно позволяет расширить возможность качественного обучения.

Применение в образовательном процессе тестирования с помощью компьютера позволяет обучающемуся без вмешательства учителя или иного взрослого лица автоматически оценить свои успехи, выявить недостатки, самостоятельно принять и выполнить решения по их устранению. Поэтому современная техника может принять на себя автоматическую функцию управления обучением, но для этого необходимы разумные, понятные как машине, так и обучающемуся инструменты. Одним из таких инструментов может стать «тест-ретест», обновленный по содержанию и конструированию. Ручной вариант инструмента с наполнением по математике для учащихся 3 класса с проверенной на практике надежностью по критерию Кочрена (0,30 экс, < 0,39 крит), был успешно проверен на практике [2].

Рассмотрим применение такого вида тестирования в рамках цифровизации образования на примере автоматического управления освоением школьной математики. Цель первичного тестирования — это диагностика опорных знаний и умений с целью своевременного выявления разрывов в тех знаниях обучающихся, которые необходимы для усвоения нового материала. Цель вторичного тестирования — выявление полноты и качества освоения нового материала, а также устранение выявленных пробелов в опорных знаниях. Количество пунктов теста определяется содержанием учебного материала.

Проведение первого тестирования автоматически, без вмешательства учителя, помогает определить недочеты в ответах обучающихся. Школьник автоматически получает информацию о правильности своих ответов, а также оценку объема знаний. В случае необходимости проведения самокоррекции ученик автоматически получает указания, нацеленные на повторение ранее пройденного материала по ссылкам на теоретический материал и номера практических заданий по страницам учебного пособия. При этом учитель должен иметь доступ к работе обучающегося, чтобы наблюдать и фиксировать недостатки в опорных знаниях и умениях, отслеживать коррекционную и самокоррекционную работу школьника. При необходимости учитель может провести отсроченную коррекцию как индивидуально, так и с группой на уроке или в дистанционном формате.

При проведении вторичного тестирования обучающимся предлагается ответить на все пункты теста, при этом проверяется качество отсроченной коррекции по первой части теста и качество овладения новыми знаниями. Автоматически ученик получает количественную оценку объема знаний по теме, а также в случае недостаточ-

ного овладения новым материалом, автоматическое указание на необходимость повторной проработки с целью устранения недочетов. Ученику предлагается провести самоанализ и определить ближайшую задачу обучения с записью в рабочую тетрадь. Учитель получает материал для коррекционной работы.

Рассматриваемый процесс управления обучением школьников младших классов может быть полезным как обучающимся в эффективном освоении учебного предмета, так и учителю в эффективной организации процесса обучения, предоставляя ему больше времени для творческой деятельности.

Литература:

1. Проектирование комплексной методической системы реализации образовательных программ начального общего образования с применением форматов смешанного обучения по предметам «Математика» и «Окружающий мир» : Монография / К. А. Звягин, Е. В. Григорьева, С. В. Крайнева [и др.]. — Челябинск : Южно-Уральский научный центр РАО, 2022. — 286 с. — ISBN 978-5-907538-95-5. — Текст: непосредственный.

2. *Козлова, И. Г.* Регулирование обучения учащихся общеобразовательного учреждения на основе прогностической педагогической диагностики : специальность 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования» : диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Козлова Ирина Геннадьевна. — Челябинск, 2002. — 163 с. — Текст: непосредственный.

3. *Попова, А. А.* Цифровизация образования: управление освоением образовательных дисциплин / А. А. Попова, И. Г. Козлова. — Текст: непосредственный // Цифровизация образования: поиск и выбор инновационных решений : мат-лы Междунар. науч.-практ. конф. (Челябинск, 24–26 марта 2022 г.). — Челябинск : Изд-во ЗАО «Библиотека А. Миллера», 2022. — С. 174–176.

4. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации»: по состоянию на 2026 год. — Москва : Эксмо, 2026. — 224 с. — (Законы и Кодексы). — ISBN 978-5-04-232302-7. — Текст: непосредственный.

Корчажникова А. С.
Башкирский государственный педагогический университет им. М. Акмуллы,
г. Уфа, Россия
e-mail: korchazhnikova04@mail.ru

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ И ПРАКТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ОЗНАКОМЛЕНИЯ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С КУЛЬТУРОЙ НАРОДОВ КРАЙНЕГО СЕВЕРА

Аннотация. В статье рассматриваются теоретические основы и практические подходы к ознакомлению детей старшего дошкольного возраста с культурой народов Крайнего Севера. Раскрывается потенциал дидактической игры как ведущего средства этнокультурного воспитания. Представлены результаты констатирующего этапа эксперимента, выявившего недостаточный уровень сформированности представлений у детей, и обоснована необходимость разработки комплекта дидактических игр для решения данной проблемы.

Ключевые слова: культура народов Севера, старший дошкольный возраст, этнокультурное воспитание, дидактическая игра, ФГОС ДО. Korchazhnikova A. S.

Korchazhnikova A. S
Bashkir State Pedagogical University named after M. Akmulla,
Ufa, Russia
e-mail: korchazhnikova04@mail.ru

THEORETICAL AND PRACTICAL ASPECTS OF FAMILIARIZING SENIOR PRESCHOOL CHILDREN WITH THE CULTURE OF THE PEOPLES OF THE FAR NORTH

Annotation. The article examines the theoretical foundations and practical approaches to familiarizing senior preschool children with the culture of the peoples of the Far North. The potential of didactic play as a leading means of ethno-cultural education is revealed. The results of the ascertaining stage of the experiment, which revealed an insufficient level of children's ideas formation, are presented, and the necessity of developing a set of didactic games to solve this problem is substantiated.

Keywords: culture of the peoples of the North, senior preschool age, ethno-cultural education, didactic play, Federal State Educational Standard of Preschool Education.

Актуальность проблемы ознакомления детей старшего дошкольного возраста с культурой народов Крайнего Севера обусловлена процессами глобализации, информационной унификации и нарастающим риском утраты этнокультурной самобытности коренных малочисленных народов России. В эпоху, когда культурные границы становятся все более прозрачными, особенно уязвимыми оказываются архаические традиции ненцев, чукчей, эвенков и других народов Севера, существующие в уникальной природно-культурной среде. Сохранение и передача этого культурного опыта новым поколениям является не только гуманитарной, но и государственной задачей, направленной на поддержание культурной целостности российского общества.

Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования (далее — ФГОС ДО) и Федеральная образовательная программа дошкольного образования (далее — ФОП ДО) устанавливают ориентир на развитие у детей представлений о социокультурных ценностях народов России, о многообразии этнокультур и региональных традиций [5]. В старшем дошкольном возрасте (6–7 лет) ребенок активно познает окружающий мир, у него формируются основы моральных и ценностных ориентаций, интенсивно развивается эмоциональная сфера и воображение. Именно в этот период особое значение приобретает знакомство с культурным наследием народов Севера, способствующее осознанию ребенком красоты и разнообразия человеческих культур. Однако, как показывает практика, спонтанное знакомство с этническими традициями не обеспечивает системности восприятия и не ведет к глубокому осознанию их смысла. Без целенаправленной педагогической работы представления детей остаются поверхностными, что затрудняет становление этнокультурной компетентности личности.

Теоретические основы исследования. Философско-педагогической базой работы выступает культурно-историческая концепция Л. С. Выготского, где культура рассматривается как механизм развития психики ребенка [2], и концепция диалога культур М. М. Бахтина и В. С. Библера, в рамках которой человек понимается как субъект межкультурного общения, способный к сотворчеству смыслов и ценностей. В отечественной этнопедагогике подчеркивается значение народной культуры, традиций и фольклора как основы формирования духовно-нравственных ценностей и национального самосознания [1].

Ознакомление с культурой народов Крайнего Севера не сводится к передаче этнографических сведений или механическому заучиванию ритуалов. Речь идет о глубинном процессе формирования культурной чувствительности — способности понимать символический язык народного искусства, осознавать взаимосвязь природы, человека и культуры. В структуре дошкольного образования это означает, что педагог должен не только знакомить воспитанников с артефактами культуры (жилищем — чумом или ярангой, одеждой — малицей или паркой, транспортными средствами — нартами), но и организовывать процесс присвоения культурных смыслов через игру, наблюдение, сотворчество.

Современная методика ознакомления дошкольников с культурой северных народов базируется на принципах природосообразности, культуросообразности, аутентичности, диалогичности и интегративности. Она предполагает единство трех направлений: познавательного (формирование представлений о жизни, быте, занятиях), художественно-эстетического (знакомство с орнаментом, музыкой, танцем) и духовно-нравственного (развитие уважения и эмпатии). Педагог выступает посредником между ребенком и культурой, обеспечивая личностно-эмоциональное переживание культурных смыслов.

Особое место в системе методов занимает дидактическая игра. Согласно теории деятельности, игра является ведущим видом деятельности в дошкольном возрасте [2]. Дидактическая игра, будучи синтезом обучающего и игрового начал, приобретает особую педагогическую ценность в процессе освоения ребенком этнокультурного опыта. При знакомстве с культурой народов Крайнего Севера дидактическая игра выполняет четыре ключевые функции: познавательную (усвоение этнокультурных представлений), эмоционально-регулятивную (формирование позитивного отношения), коммуникативно-социальную (развитие навыков взаимодействия в поликультурной среде) и ценностно-ориентационную (осознание значимости традиций). Эффективными типами игр являются игры-воссоздания («Построй чум», «Украсим ягель»), игры-познания («Чей это орнамент?», «Секреты тундры»), игры-сопереживания («Спаси маленького олененка») и игры-диалога («Как здороваются на Севере») [4].

Практическое исследование и его результаты. Для проверки теоретических положений был проведен констатирующий этап эксперимента на базе МБДОУ «Детский сад № 291» г. Уфы. В исследовании приняли участие 15 детей старшего дошкольного возраста (6–7 лет). Диагностический инструментарий был адаптирован на основе методики О. Л. Князевой и М. Д. Маханевой (программа «Приобщение детей к истокам русской народной культуры») [3] и включал беседы, дидактические задания («Назови, чей предмет», «Собери картинку», «Кому принадлежит одежда?»), наблюдение и анализ продуктов детской деятельности. Оценивались три критерия: познавательный (знание жилища, одежды, промыслов, транспорта, праздников), эмоционально-ценностный (интерес, эмоциональный отклик) и деятельностно-творческий (отражение элементов культуры в игре и творчестве).

Результаты диагностики показали, что у большинства детей (45 %) сформирован низкий уровень представлений о культуре народов Крайнего Севера. Дети затруднялись в ответах: называли отдельные элементы

(«там холодно», «ездят на оленях»), но не могли описать быт, традиции или назначение предметов. Средний уровень выявлен у 40 % детей: они узнавали отдельные элементы культуры, но ответы были неполными, интерес проявлялся избирательно, при поддержке взрослого. Высокий уровень продемонстрировали лишь 15 % воспитанников: они осознанно называли народы (ненцы, чукчи, эвенки), описывали занятия, в творческих работах отражали реалистичные детали. Особенно низкие показатели отмечены по деятельностно-творческому критерию (53 % низкого уровня), что свидетельствует о недостаточном закреплении знаний в игровой и продуктивной деятельности.

Дополнительно был проведен анализ педагогической документации и развивающей предметно-пространственной среды ДОУ. Результаты показали, что информация о народах Крайнего Севера в календарно-тематических планах представлена фрагментарно, отсутствуют специальные тематические недели или проекты. В группе нет систематизированных иллюстраций, художественной литературы (сказок, легенд), дидактических игр, макетов жилищ, национальных кукол. Анкетирование родителей (15 человек) выявило, что, несмотря на понимание важности данной темы (100 %), только 27 % регулярно обсуждают ее дома, 47 % не имеют соответствующих книг или мультфильмов, 54 % не посещали этнокультурных мероприятий. При этом 73 % родителей выразили готовность участвовать в проектной деятельности детского сада.

Таким образом, результаты констатирующего этапа подтвердили наличие противоречия между социальным заказом на формирование у детей уважительного отношения к культурному разнообразию России и недостаточной разработанностью научно-методического обеспечения этого процесса в практике ДОУ. Полученные данные обосновывают необходимость разработки и апробации комплекта дидактических игр, направленных на ознакомление детей старшего дошкольного возраста с культурой народов Крайнего Севера, что составит содержание формирующего этапа исследования [1, 4]. Предполагается, что системное использование игр, отражающих особенности быта, фольклора и природы северных регионов, в интеграции с речевой, познавательной, изобразительной и музыкальной деятельностью позволит повысить уровень этнокультурной компетентности дошкольников.

Литература:

1. *Акчулпанова, А. А.* Этнопедагогика в дошкольном образовании: практикум / А. А. Акчулпанова, И. Г. Боронилова. — Уфа : Изд-во БГПУ им. М. Акмуллы, 2022. — 93 с. — ISBN 978-5-907475-54-0. — Текст: непосредственный.
2. *Выготский, Л. С.* Психология развития ребенка / Л. С. Выготский. — Москва : Эксмо-Пресс : Смысл, 2003. — 512 с. — (Библиотека всемирной психологии). — ISBN 5-699-03524-9. — Текст: непосредственный.
3. *Князева, О. Л.* Приобщение детей к истокам русской народной культуры: Программа. Учебно-методическое пособие / О. Л. Князева, М. Д. Маханева. — 2-е изд., перераб. и доп. — Санкт-Петербург : Детство-Пресс, 2010. — 304 с. — ISBN 978-5-89814-013-1. — Текст : непосредственный.
4. *Круглова, С. Ю.* Использование метода наглядного моделирования в процессе формирования компонентов речи у воспитанников с тяжелыми нарушениями речи через знакомство с растительным и животным миром Таймыра / С. Ю. Круглова, Н. В. Чигридова. — Текст : непосредственный // Культура. Наука. Производство. — 2019. — №4. — С. 56–60.
5. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования. Приказы и письма министерства образования и науки Российской Федерации / ред.-сост. Т. Цветкова. — Москва : Изд-во Сфера, 2020. — 80 с. — ISBN 978-5-9949-2513-3. — Текст : непосредственный.

Котубаева А. С.

Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет,
г. Челябинск, Россия
e-mail: kotubaeva1@mail.ru

Научный руководитель:
Семенова М. Л., к. п. н., доцент

ЛИТЕРАТУРНЫЙ ОБЗОР ПРОБЛЕМЫ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ РУКОВОДИТЕЛЯ И ПЕДАГОГИЧЕСКОГО КОЛЛЕКТИВА ДОО

Аннотация. В статье представлен обзор научных исследований, посвященных проблеме взаимодействия руководителя и педагогического коллектива дошкольной образовательной организации (ДОО). Анализируются ключевые направления, оказывающие значительное влияние на качество взаимодействия руководителя с коллективом и обеспечивающих его оптимизацию.

Ключевые слова: управление ДОО, руководитель образовательной организации, педагогический коллектив, профессиональный стандарт, организационная культура.

Kotubaeva A. S.
South Ural State Humanitarian and Pedagogical University,
Chelyabinsk, Russia
e-mail: kotubaeva1@mail.ru

Supervisor:
Semenova M. L., Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor

LITERARY REVIEW OF THE PROBLEM OF INTERACTION BETWEEN THE HEAD AND THE TEACHING STAFF OF THE PEO

Annotation. The article provides an overview of scientific research on the problem of interaction between the head and the teaching staff of a preschool educational organization. The key ways that have a significant impact on the quality of the manager's interaction with the team and ensure its optimization are analyzed.

Key words: management of educational organizations, head of an educational organization, teaching staff, professional standard, collegiality, and organizational culture.

Современные изменения в образовательной политике Российской Федерации находят отражение в обновлении нормативно-правовой базы и трансформации требований к управленческой деятельности в образовательных организациях. Особую актуальность данная проблематика приобретает в сфере дошкольного образования, где эффективность образовательного процесса во многом определяется качеством взаимодействия руководителя и педагогического коллектива. Ключевым нормативным актом, определяющим новые требования к управлению ДОО, является профессиональный стандарт «Руководитель образовательной организации (управление дошкольной образовательной организацией и общеобразовательной организацией)». Стандарт устанавливает повышенные требования к компетенциям и трудовым функциям руководителей, среди которых заявлено обеспечение качества образования через эффективное взаимодействие с педагогическим коллективом.

Остановимся на характеристике основных направлениях научных исследований, оказывающих значительное влияние на качество взаимодействия руководителя с коллективом и обеспечивающих его оптимизацию.

Одним из ключевых направлений в управлении педагогическим коллективом выступает коммуникативная компетентность руководителя. В. В. Крыжко, М. А. Лукашенко, Е. М. Павлютенков и другие исследователи изучали коммуникативную компетентность в контексте управления педагогическим коллективом, анализировали влияние коммуникативной компетентности на эффективность управления. А. А. Бодалев, Ю. М. Жуков, Ю. Н. Емельянов, Л. А. Петровская, П. В. Растянников и другие акцентируют внимание на влиянии личностных качеств, потребностей и ценностей на процесс общения в коллективе. Другие исследователи: Ф. С. Исмагилова, А. Н. Леонтьев, А. Р. Хутаков анализировали функции коммуникации в профессиональной деятельности руководителя [1].

Тема коммуникативной компетентности широко представлена в научных исследованиях. Авторы анализируют структуру, компоненты, роль в профессиональной деятельности, методы формирования и развития, но требуется более детальный анализ ее специфики в разных управленческих контекстах, например, в зависимости от типа образовательной организации или стиля управления, а также мало исследований, посвященных долгосрочному отслеживанию изменений коммуникативной компетентности в процессе профессиональной деятельности.

Вопросы социально-психологического климата в коллективе, стратегий поведения руководителя в конфликтных ситуациях, а также методов предотвращения и разрешения конфликтов изучаются в рамках социальной психологии, конфликтологии и управления персоналом.

Значительный вклад в эту область внесли как зарубежные, так и отечественные ученые. К. У. Томас и Р. Х. Килменн разработали стратегию поведения в конфликтной ситуации; С. Ю. Михайлова и Д. Е. Смирнов отмечали связь между климатом в коллективе и стилями руководства и др. К. А. Лукашева в своем исследовании анализировала современные тенденции изучения социально-психологического климата организации, включая взаимосвязь климата с эффективностью деятельности и поведением руководителя и сотрудников в конфликте [2].

Важное значение в управлении коллективом имеет стиль руководства, который по мнению исследователей напрямую влияет на атмосферу в коллективе. К. Левин, один из первых предложил классификацию стилей руководства, которая оказала значительное влияние на современное управление. Он выделил три основных стиля: авторитарный стиль управления, демократический стиль, либеральный стиль. Выбор подходящего стиля управления зависит от множества факторов: стадии развития организации, уровня развития коллектива, а также от ситуационных факторов и характера решаемых задач.

Также в педагогической литературе представлен ряд научно обоснованных методик для диагностики характеристик педагогического коллектива и особенностей его взаимодействия с руководителем. Исследования таких ученых, как Е. И. Рогов, Л. М. Карамушкин, Н. Л. Коломинский и других, нацелены на анализе межличностных отношений, социально-психологического климата в коллективе и стилей взаимодействия между его членами. В свою очередь, В. В. Козлов, Г. М. Мануйлов и Н. П. Фетискин создали тест на выявление тенденций к различным стилям педагогического общения, который позволяет оценить характер взаимодействия педагога с руководителем. Мето-

дики определения стилей руководства коллективом, разработанные А. Л. Журавлевым и В. П. Захаровым, дают возможность оценить преобладающий стиль управления руководителя и его структурные компоненты [3].

Несмотря на значительный объем исследований, ряд важных аспектов остается малоизученным. Недостаточно проработаны методики диагностики связи между стилем управления и текучестью кадров в образовательных организациях. Недостаток готовых алгоритмов перехода от результатов диагностики к конкретным действиям по улучшению взаимодействия в педагогическом коллективе.

Успешное взаимодействие руководителя и педагогического коллектива зависит от профессионализма руководителя, благоприятного психологического климата, его способности мотивировать и стимулировать работников, учитывать социально-психологические аспекты управления коллективом.

А. Я. Анцупов, И. В. Доронина, А. П. Егоршин В. В. Ковалев и др. исследовали, рассматривая систему мотивации и стимулирования работников образовательной организации, подчеркивают важность понимания мотивации сотрудников руководителем для достижения целей организации. В работах Т. А. Боровковой, В. Г. Казакова, Е. С. Кузьмина, К. С. Шалагиновой и др. представлен анализ факторов, препятствующих формированию благоприятного психологического климата (конфликты, стиль руководства, условия труда и т. д.). Авторы предлагают рекомендации по его улучшению.

Некоторые исследования подчеркивают влияние личности и стиля управления руководителя на риск выгорания педагогического коллектива. Например, в работах А. Я. Анцупова, А. В. Сечко и др. отмечается, что роль руководителя, его способность влиять на дела организации, умение разбираться в людях и использовать коллегиальный стиль управления могут снижать риск выгорания у педагогов [4, 5].

Проблема изучения взаимодействия руководителя и педагогического коллектива имеет прочную научную основу, что подтверждается значительным числом теоретических и эмпирических исследований. Однако в эпоху цифровизации перспективными направлениями становятся условия, учитывающие современные вызовы образования и позволяющих не только фиксировать текущее состояние взаимодействия, но и прогнозировать его развитие, а также предлагать эффективные управленческие решения.

Литература:

1. *Дмитриева, Т. М.* Управление развитием педагогического коллектива в организациях дополнительного образования детей в условиях конкурентной среды: специальность 5.8.1 «Общая педагогика, история педагогики и образования» : диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Дмитриева Татьяна Михайловна; Институт стратегии развития образования РАО. — Москва, 2022. — 214 с. — Текст: непосредственный.

2. *Лукашева, К. А.* Современные тенденции исследования социально-психологического климата организации / К. А. Лукашева — Текст: непосредственный // Психология и психотехника. — 2022. — № 3. — С. 19–29. — DOI 10.7256/2454-0722.2022.3.38582.

3. *Рогов, Е. И.* Практическая психология. Работа с детьми разного возраста : практическое пособие / Е. И. Рогов. — 4-е изд., перераб. и доп. — Москва : Изд-во Юрайт, 2026. — 417 с. — (Высшее образование). — ISBN 978-5-534-19712-9. — Текст: электронный // Образовательная платформа Юрайт [сайт]. — URL: https://urait.ru/bcode/582573 (дата обращения: 10.05.2026).

4. *Анцупов, А. Я.* Социально-психологическая оценка персонала: учеб. пособие для студ. вузов, обучающихся по специальностям «Управление персоналом», «Менеджмент организации», «Психология» / А. Я. Анцупов, В. В. Ковалев. — 2-е изд., перераб. — Москва : ЮНИТА-ДАНА, 2012. — 391 с. — ISBN 978-5-238-01445-6. — Текст: непосредственный.

5. *Сечко, А. В.* Социально-психологическая технология профилактики и преодоления профессионального выгорания у педагогов общеобразовательных организаций : монография / А. В. Сечко, Т. Н. Березина, Д. В. Деулин [и др.] ; под общ. ред. А. В. Сечко. — Москва : Русайнс, 2023. — 267 с. — ISBN 978-5-466-05931-1. — URL: https://book.ru/book/953385 (дата обращения: 10.05.2026). — Текст: электронный.

Криволапова Л. И.

Детский сад «Ньютон» г. Челябинска,
г. Челябинск, Россия
e-mail: krivolapova.li@gmail.com

Научный руководитель:
Селиверстова И. А., к. п. н., доцент

ФОРМИРОВАНИЕ МЕТОДИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПЕДАГОГОВ ДОУ: ВЗГЛЯДЫ ИССЛЕДОВАТЕЛЕЙ

Аннотация. В статье рассматриваются современные подходы к пониманию методической компетентности педагога ДОУ. Показан путь развития от узкой дидактической трактовки к многокомпонентному личностно-профессиональному феномену. Выделены ее компоненты, уровни и ключевые компетенции.

Ключевые слова: дошкольное образование, профессиональная компетентность, методическая компетентность педагога дошкольного образовательного учреждения.

Krivolapova L. I.
Kindergarten «Newton» of Chelyabinsk,
Chelyabinsk, Russia
e-mail: krivolapova.li@gmail.com

Supervisor:
Seliverstova I. A., Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor

DEVELOPING THE METHODICAL COMPETENCE OF PRESCHOOL EDUCATIONAL INSTITUTIONAL TEACHERS: RESEARCHERS' VIEWS

Annotation. The article discusses modern approaches to understanding the methodological competence of a preschool teacher. It shows the development path from a narrow didactic interpretation to a multi-component personal and professional phenomenon. The components, levels, and key competencies are highlighted.

Keywords: preschool education, professional competence, methodological competence of preschool teachers.

Современное образование предъявляет новые требования к воспитателю дошкольного учреждения. В условиях реализации Федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования и Профессионального стандарта «Педагог» методическая компетентность рассматривается как целостное личностное качество, обеспечивающее готовность к инновациям, проектированию образовательных маршрутов и анализу собственной деятельности. Многообразие научных трактовок этого понятия создает поле для дискуссий и требует систематизации.

В становлении понятия «методическая компетентность» важную роль сыграли труды А. К. Марковой и Н. В. Кузьминой, заложивших фундамент компетентностного подхода. А. К. Маркова, определила ее как умение соединять знание содержания с методически грамотной передачей материала, а Н. В. Кузьмина раскрыла познавательный и проектировочный компоненты такой деятельности. Однако современная образовательная ситуация — многообразие программ, цифровая трансформация, требование тьюторского сопровождения — потребовала пересмотра классических моделей. Сегодня внимание переносится на исследования, отражающие актуальные вызовы и структуру компетентности, актуальную практике последних лет.

Такие авторы, как Т. А. Шкерина, И. Г. Каблукова и А. В. Осокина предлагают рассматривать методическую компетентность педагога как интегративное личностное образование и выделяют в ее структуре четыре взаимосвязанных компонента:

1) мотивационно-ценностный (принятие ценности методической деятельности, стремление к саморазвитию);

2) когнитивный (знание современных образовательных программ, технологий, нормативных основ);

3) операционально-деятельностный (умения проектировать, конструировать и адаптировать содержание, применять ИКТ);

4) рефлексивно-оценочный (способность к анализу и коррекции своей деятельности) [1].

Данными авторами также обоснованы уровни сформированности: пороговый, базовый, продуктивный и креативный, что определяет конкретные параметры, необходимые для объективной оценки профессионального развития. Перечень методических компетенций, согласно этому подходу, включает:

- умение анализировать и отбирать содержание дошкольного образования с учетом федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования;
- владение современными педагогическими технологиями и способность гибко их комбинировать;
- готовность к проектированию индивидуальных образовательных маршрутов воспитанников;
- способность к организации развивающей предметно-пространственной среды;
- ИКТ-компетентность как инструмент методического сопровождения;
- рефлексивные и экспертно-аналитические умения;
- готовность к командному взаимодействию и наставничеству.

Вопросы дидактического аспекта в развитии методической компетенции получили подробное освещение в исследованиях С. Б. Санаевой, которая проанализировала механизмы формирования этой компетенции у будущих педагогов. Автор подчеркивает, что ключевым условием выступает создание квазипрофессиональной среды (среда, в которой моделируются реальные профессиональные задачи и ситуации), где решение методических задач включено в реальное проектирование занятий и режимных моментов [2]. Такой подход перемещает акцент с пассивного освоения готовых сценариев на активное конструирование методического знания, то есть на умение педагога моделировать образовательный процесс под конкретные условия. Педагог учится не воспроизводить чужой план, а выстраивать собственный, исходя из особенностей ребенка (группы детей) и самой образовательной ситуации. Это помогает формировать профессиональное мышление и готовность действовать в непредсказуемых условиях, что является важной частью методической компетентности.

Значимым направлением, актуальным в современных исследованиях, становится поиск инновационных форм организации методической деятельности. В. Б. Алферьева-Термсикос анализирует такие форматы, как виртуальные методические кабинеты, цифровые образовательные платформы, сетевые профессиональные сообщества и онлайн-мастерские [3]. По мнению данного автора, внедрение этих форм не просто расширяет инструментарий педагога, а формирует особый компонент методической компетентности — способность к деятельности в цифровой образовательной системе, включая умение критически оценивать и адаптировать цифровые ресурсы, выстраивать вариативные форматы взаимодействия с детьми и родителями.

Обобщая взгляды современных авторов, можно сделать вывод, что на современном этапе методическая компетентность педагога дошкольной образовательной организации представляет собой сложный интегративный феномен, объединяющий владение содержанием, способность к инновационному проектированию среды, развитый профессиональный самоанализ и цифровую грамотность. Статичная модель, сводившая компетентность исключительно к дидактическим знаниям и репродуктивным умениям, окончательно уступает место модели динамической. А значит, формирование методической компетентности требует выстраивания гибкой системы научно-методического сопровождения, которая объединяет идеи профессионального обучения, непрерывного развития взрослых и управления дошкольной организацией, активно задействуя потенциал современных цифровых и интерактивных форматов.

Литература:

1. *Шкерина, Т. А.* Методическая компетентность педагогов-воспитателей: сущность, структура и уровни сформированности / Т. А. Шкерина, И. Г. Каблукова, А. В. Осокина. — Текст: непосредственный // Проблемы современного педагогического образования. — 2020. — № 66–3. — С. 322–326.

2. *Санаева, С. Б.* Дидактические возможности развития методической компетенции будущих педагогов / С. Б. Санаева. — Текст: непосредственный // Colloquium-Journal. — 2020. — № 3–4(55). — С. 59–61.

3. *Алферьева-Термсикос, В. Б.* Инновационные формы организации методической деятельности педагогов дошкольного и начального образования / В. Б. Алферьева-Термсикос. — Текст : непосредственный // Эпоха науки. — 2023. — № 34. — С. 117–121. — DOI 10.24412/2409-3203-2023-34-117-121.

Крук Б. А., Ахраменко П. Е.

Мозырский государственный педагогический университет имени И. П. Шамякина,
г. Мозырь, Беларусь
e-mail: dino-dekanat@yandex.by

ФОРМИРОВАНИЕ ТВОРЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ УЧАЩИХСЯ ПЕРВОЙ СТУПЕНИ ОБЩЕГО СРЕДНЕГО ОБРАЗОВАНИЯ В ПЕРИОД ОБУЧЕНИЯ ГРАМОТЕ

Аннотация. В статье рассматриваются психолого-педагогические условия развития творческих способностей учащихся в период обучения грамоте, а также обозначаются методические приемы, способствующие развитию творческих способностей учащихся.

Ключевые слова: творческие способности, креативность, творческие задания, педагогические условия, методические приемы.

Kruk B. A., Akhramenko P. E.

Mozyr State Pedagogical University named after I. P. Shamyakin,
Mozyr, Belarus
e-mail: dino-dekanat@yandex.by

DEVELOPMENT OF CREATIVE ABILITIES OF STUDENTS OF THE FIRST STAGE OF GENERAL SECONDARY EDUCATION DURING THE PERIOD OF LITERACY TEACHING

Annotation. The article examines the psychological and pedagogical conditions for the development of students' creative abilities during the period of literacy training, and also identifies methodological techniques that contribute to the development of students' creative abilities.

Keywords: creative abilities, creativity, creative tasks, pedagogical conditions, teaching methods.

В современном обществе креативность становится важным условием для достижения личного и профессионального успеха, поэтому развитие творческих способностей в период обучения грамоте, на наш взгляд, приобретает особую значимость. Раннее развитие творческих способностей поможет ребенку адаптироваться к быстро меняющимся условиям жизни, а творческие задатки будут способствовать самовыражению и совершенствованию личности, развитию воображения и критического мышления учащихся. Эти способности формируют основу для успешной учебной деятельности, у детей появляется уверенность в себе. Дети с развитыми творческими способностями легче обучаются, они склонны, как показывают наблюдения, к экспериментированию и нахождению нестандартных решений. Развитие творческих способностей является важной задачей современного образования, и знание педагогами особенностей этой работы поможет им понять, какие условия и какая образовательная среда необходимы для детей.

Творческие способности Л. С. Выготский представлял как совокупность индивидуальных качеств и умений, которые позволяют человеку создавать новое, уникальное и оригинальное. К ним он относил: а) *воображение*: способность представлять идеи и образы; б) *креативность*: умение генерировать новые идеи; в) *способность к решению проблем*: находить нестандартные решения; г) *коммуникативные навыки*: умение эффективно общаться [1, с. 54].

В образовательной практике основными подходами для развития творческих способностей являются: 1) Игровой подход: использование игр и игровых методов как инструмента для стимулирования творчества. 2) Проектный подход: реализация учебных проектов, позволяющих ученикам проявлять инициативу и креативность. 3) Интерактивное обучение: обмен идеями и совместное решение задач в процессе занятия.

Мы акцентируем внимание студентов, что в процессе обучения грамоте формируются не только базовые навыки чтения и письма, но и активно развиваются творческие способности младших школьников. Подчеркиваем, что обучение чтению и письму способствует: а) *развитию воображения и фантазии*: чтение книг и придумывание историй стимулирует воображение, позволяют детям создавать новые образы; б) *развитию речи*: обучение грамоте способствует расширению словарного запаса, формированию навыков связного высказывания и выразительности речи; в) *развитию ассоциативного мышления*: связывание букв и звуков, слов и образов развивает ассоциативное мышление, которое является важным компонентом творческого мышления; г) *развитию умения находить нестандартные решения*: задания на составление слов, придумывание рифм и сочинение историй требуют от детей находить нестандартные решения, проявлять изобретательность и оригинальность; д) *развитию умения видеть мир по-новому*: чтение книг позволяет детям увидеть мир глазами других людей, познакомиться с разными культурами и точками зрения, что расширяет их кругозор и стимулирует творческое мышление; е) *формированию уверенности в своих силах*: успешное освоение грамоты повышает самооценку и уверенность в своих силах, что является важным условием для творческой самореализации; ж) *знакомству с разными формами самовыражения*: обучение грамоте открывает детям мир литературы, театра, кино, музыки, что позволяет им познакомиться с разными формами самовыражения и выбрать те, которые им наиболее интересны [2, с. 26–43].

Наши студенты в период практик используют методические приемы, способствующие развитию творческих способностей учащихся:

1. Игровые методы (игры в слова, рифмы, ассоциации, сочинение историй и стихов).
2. Наглядные пособия, стимулирующие воображение (картинки, игрушки, которые используются для создания историй и персонажей).
3. Работу в группах (обсуждение прочитанных произведений, совместное сочинение историй и стихов).
4. Проектную деятельность (создание с учителем собственных книг, театральных постановок, мультфильмов).
5. Информационные технологии (создание презентаций, видеороликов, анимации).
6. Творческие задания (придумывание продолжения историй, написание собственных сказок, создание иллюстраций к прочитанным произведениям и др.) [2, с. 37–41].

Студентами-практикантами 3 курса было проведено психолого-педагогическое исследование на базе ГУО «Средняя школа №1 г. Мозыря». В исследовании принимали участие 20 учащихся первого класса. Программа исследования предусматривала 3 этапа: 1 этап — констатирующий, цель которого — выявление исходного уровня творческих способностей; 2 этап — формирующий — использование специальных методов и приемов для развития творческих способностей у учащихся; 3 этап — контрольный — выявление итогового уровня развития творческих способностей у учащихся. Система оценивания осуществлялась в баллах, которые потом переводились в проценты. На констатирующем и контрольном этапах использовались задания: 1) Составление рассказа по картинке. 2) Придумывание продолжения истории. 3) Написание собственных сказок или стихов. 4) Создание иллюстраций к прочитанным произведениям. Критерии оценивания: оригинальность; гибкость; беглость. Результаты на время констатирующего эксперимента, следующие: высокий уровень — 23 %; средний уровень — 50 %; низкий уровень — 27 %.

Во время формирующего эксперимента использовались следующие формы работы: а) составление рассказов и сказок: по картинке; по опорным словам; с заданным началом или концом; изменение известных сказок; б) придумывание стихов и рифм: составление четверостиший; подбор рифм к словам; в) составление загадок; г) подготовка иллюстраций к прочитанному тексту; д) рисование по воображению: (дети рисуют то, что им представляется, когда они слышат определенное слово или фразу).

На контрольном этапе при оценке уровня творческого развития были получены следующие результаты: высокий уровень — 28 %; средний уровень — 62 %; низкий уровень — 10 %.

Таким образом, создавая необходимые психолого-педагогические условия, учитель развивает в период обучения грамоте творческие способности учащихся. Раннее развитие творческих способностей позволяет совершенствовать у детей воображение, креативность, критическое мышление, коммуникативные навыки.

Формируя базовые навыки чтения и письма первоклассников, педагог оказывает значительное влияние на развитие фантазии, умения находить нестандартные решения.

Использование игровых методов, подготовка наглядных пособий, работа учащихся в группах, их проектная деятельность в процессе обучения грамоте — важные методические приемы и инструменты развития творческих способностей первоклассников.

Литература:

1. *Выготский, Л. С.* Воображение и творчество в детском возрасте: психологический очерк / Л. С. Выготский. — Москва : Просвещение, 1991. — 93 с. — ISBN 5-09-003428. — Текст : непосредственный.

2. *Цукерман, Г. А.* Методическое пособие по курсу «Обучение грамоте» (система Д. Б. Эльконина — В. В. Давыдова) / Г. А. Цукерман, О. Л. Обухова. — Москва : БИНОМ. Лаборатория знаний, 2020. — 320 с. — Текст : непосредственный.

Кудрявцева У. В.

Детский сад № 51 г. Челябинска,
г. Челябинск, Россия
e-mail: uliana_kudria@mail.ru

ВЛИЯНИЕ КОММУНИКАТИВНЫХ ВЗАИМОДЕЙСТВИЙ НА РАЗВИТИЕ ДОШКОЛЬНИКОВ

Аннотация. В статье анализируется роль коммуникативных взаимодействий в становлении когнитивных, эмоциональных и социальных функций детей дошкольного возраста. Рассматриваются возрастные особенности общения со взрослыми и сверстниками, их взаимосвязь с речевым развитием и саморегуляцией. Обоснованы педагогические условия создания развивающей коммуникативной среды в дошкольных организациях.

Ключевые слова: коммуникативные взаимодействия, дошкольное развитие, речевое развитие, социализация, педагогическое взаимодействие.

Kudryavtseva U. V.

Kindergarten No 51 of Chelyabinsk,
Chelyabinsk, Russia
e-mail: uliana_kudria@mail.ru

THE IMPACT OF COMMUNICATIVE INTERACTIONS ON THE DEVELOPMENT OF PRESCHOOL CHILDREN

Annotation. The article analyzes the role of communicative interactions in the development of cognitive, emotional, and social functions in preschool children. It examines the age-related features of communication with adults and peers, as well as their relationship with speech development and self-regulation. Pedagogical conditions for creating a developing communicative environment in preschool organizations are substantiated.

Keywords: communicative interactions, preschool development, speech development, socialization, pedagogical interaction.

Дошкольный возраст признан сенситивным периодом для становления коммуникативной компетентности, которая выступает базовым механизмом психического развития. В условиях модернизации дошкольного образования возрастает значимость осознанного проектирования коммуникативных взаимодействий как педагогического ресурса. Несмотря на теоретическую изученность вопроса, практическая реализация системного подхода к организации общения в группах часто носит фрагментарный характер.

Коммуникативное взаимодействие в дошкольной педагогике понимается как целенаправленный процесс обмена информацией, эмоциями и смыслами между ребенком и партнерами по общению. Согласно концепции М. И. Лисиной, развитие общения проходит через смену ведущих мотивов: от эмоционально-личностного в раннем возрасте к внеситуативно-деловому и внеситуативно-личностному в старшем дошкольном периоде [1]. Именно на этом этапе закладывается основа для формирования внутренней речи, которая, по Л. С. Выготскому, возникает как интериоризация внешних диалогов и становится инструментом мышления и саморегуляции [2].

Взаимодействие со взрослым выполняет функцию «культурного посредника», обеспечивая передачу социальных норм и способов деятельности. Общение со сверстниками, в свою очередь, создает условия для практи-

ческого освоения ролевых позиций, разрешения конфликтов и развития эмпатии. Обе формы взаимодействия взаимодополняемы и оказывают кумулятивный эффект на формирование личности.

Коммуникативные взаимодействия напрямую определяют динамику речевого развития. В условиях диалогического общения обогащается активный словарь, усваиваются грамматические конструкции и формируются прагматические навыки выбора языковых средств в зависимости от ситуации. Исследования показывают, что качество педагогической речи (открытые вопросы, пояснения, расширение реплик ребенка) статистически значимо коррелирует с показателями связной речи и когнитивной гибкости [3].

В эмоционально-волевой сфере общение выступает регулятором аффективных состояний. Через совместную деятельность и вербальное обсуждение эмоций ребенок учится распознавать собственные переживания, прогнозировать реакции партнера и применять стратегии саморегуляции. Социальное развитие проявляется в усвоении норм сотрудничества, распределении ролей в игре и формировании просоциального поведения. Отсутствие устойчивых коммуникативных контактов в старшем дошкольном возрасте часто сопровождается трудностями адаптации к школьному обучению [4].

Эффективность влияния общения на развитие зависит от создания предметно-развивающей и социально-психологической среды. Ключевым условием выступает переход от директивного стиля взаимодействия к партнерскому, предполагающему активное слушание, принятие детской инициативы и использование поддерживающих педагогических стратегий. Важную роль играют структурированные формы совместной деятельности: проектные задания, сюжетно-ролевые игры, круги общения, где каждый ребенок получает возможность быть услышанным.

Реализация данных подходов соответствует требованиям ФГОС ДО, ориентированным на формирование коммуникативной компетентности как одной из ключевых целевых ориентиров дошкольного образования [5]. Мониторинг качества взаимодействий должен включать не только оценку речевых показателей, но и наблюдение за динамикой социальной включенности, эмоциональной отзывчивости и самостоятельности ребенка в коммуникативных ситуациях.

Коммуникативные взаимодействия выступают системообразующим фактором развития дошкольника, обеспечивая интеграцию когнитивных, эмоциональных и социальных процессов. Качество общения со взрослыми и сверстниками определяет темпы речевого становления, способность к саморегуляции и успешность социальной адаптации. Оптимизация педагогического взаимодействия требует сознательного отказа от формальных инструкций в пользу диалогических практик, направленных на поддержку детской инициативы. Перспективным вектором совершенствования дошкольного образования становится системное внедрение цифровых коммуникативных сред и инклюзивных практик общения, ориентированных на детей с особыми образовательными потребностями.

Литература:

1. *Лисина, М. И.* Формирование личности ребенка в общении / И. М. Лисина. — Санкт-Петербург : Питер, 2009. — 320 с. — ISBN 978-5-388-00493-2. — Текст: непосредственный.

2. *Выготский, Л. С.* Мышление и речь; Психология искусства; Вопросы детской психологии / Л. С. Выготский. — Москва : Эксмо, 2025. — 848 с. — (Три главных произведения. Библиотека избранных сочинений). — ISBN 978-5-04-199216-3. — Текст: непосредственный.

3. *Обухова, Л. Ф.* Возрастная психология : учебник для вузов / Л. Ф. Обухова. — Москва : Изд-во Юрайт, 2026. — 411 с. — (Высшее образование). — ISBN 978-5-534-18497-6. — Текст : электронный // Образовательная платформа Юрайт [сайт]. — URL: https://urait.ru/bcode/598378 (дата обращения: 10.04.2026).

4. *Смирнова, Е. О.* Детская психология: учеб. для студ. высш. пед. учеб. заведений, обучающихся по специальности «Дошкольная педагогика и психология» / Е. О. Смирнова. — Москва : Гуманитар. изд. центр ВЛАДОС, 2006. — 366 с. — (Учебник для вузов). — ISBN 5-691-00893-5. — Текст: непосредственный.

5. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования. Приказы и письма министерства образования и науки Российской Федерации / ред.-сост. Т. Цветкова. — Москва : Изд-во Сфера, 2020. — 80 с. — ISBN 978-5-9949-2513-3. — Текст : непосредственный.

Кузнецов В. М.
Южно-Уральский государственный университет,
г. Челябинск, Россия
Челябинский государственный университет,
г. Челябинск, Россия
e-mail: kraeved_74@mail.ru

ЗНАКОМСТВО ДЕТЕЙ-ДОШКОЛЬНИКОВ И УЧАЩИХСЯ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ С ИСТОРИЕЙ И КУЛЬТУРОЙ ОРЕНБУРГСКОГО КАЗАЧЕСТВА

Аннотация. В статье обобщается опыт знакомства детей-дошкольников и учащихся начальной школы с историей и культурой оренбургского казачества. Раскрываются принципы использования этнопедагогики в вос-

питании мальчиков и девочек в казачьих семьях. Приводятся конкретные примеры эффективных практик организации казачьего образования в учреждениях Оренбургской и Челябинской областей.

Ключевые слова: поликультурное образование, этнопедагогика, оренбургское казачество, Челябинская область.

Kuznetsov V. M.
South Ural State University,
Chelyabinsk, Russia
Chelyabinsk State University,
Chelyabinsk, Russia
e-mail: kraeved_74@mail.ru

INTRODUCING PRESCHOOLERS AND PRIMARY SCHOOL STUDENTS TO THE HISTORY AND CULTURE OF THE ORENBURG COSSACKS

Annotation. This article summarizes the experience of introducing preschoolers and primary school students to the history and culture of the Orenburg Cossacks. It explores the principles of using ethnopedagogy in raising boys and girls in Cossack families. Specific examples of effective practices in organizing Cossack education in institutions in the Orenburg and Chelyabinsk regions are provided.

Keywords: multicultural education, ethnopedagogy, Orenburg Cossacks, Chelyabinsk region.

Современная система российского образования ставит задачи реализации национальной политики и патриотического воспитания и подрастающего поколения на уровень государственных приоритетов [5]. Особое место в этом процессе занимает обращение к региональным культурно-историческим традициям, среди которых значимым ресурсом обладает культура оренбургского казачества. Нормативно-правовая база казачьего образования в Российской Федерации включает несколько уровней. На федеральном уровне основополагающими документами являются: Конституция РФ, Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации», Распоряжение Правительства РФ «Об утверждении Стратегии развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года». Особое значение имеет Указ Президента РФ «Об утверждении Стратегии государственной политики Российской Федерации в отношении российского казачества на 2021–2030 годы». На региональном уровне в Оренбургской области действует государственная программа «Патриотическое воспитание и допризывная подготовка граждан в Оренбургской области». В Челябинской области разработаны «Методические рекомендации по организации кадетских казачьих классов в общеобразовательных учреждениях, расположенных на территории Челябинской области», развернута система повышения квалификации педагогов по вопросам поликультурного образования [3].

Воспитание детей в казачьей среде носило выраженный гендерный характер, что отражало уклад казачьей жизни, в котором мужчина был прежде всего воином и защитником, а женщина — хранительницей домашнего очага и духовных традиций. С первых дней жизни мальчика готовили к воинской службе. В день крестин в люльку младенцу клали шашку, стрелу или пулю — «на зубок». Ребенок, проявивший интерес к оружию, признавался «добрым казаком». По достижении года мальчика впервые наголо стригли и сажали на коня, а крестный давал ему в руки шашку, которую затем хранил до семнадцатилетия крестника [7]. В семь лет мальчика стригли повторно, отправляли к первой исповеди и переселяли из женской половины дома в мужскую. Отныне мать не имела права его наказывать — воспитанием занимались только мужчины. С трех-пяти лет начинали обучение верховой езде, с семи — стрельбе, с десяти — рубке шашкой. Как подчеркивает исследователь И. Я. Мурзина, ключевую роль в воспитании мальчика играл крестный [8]. На него ложилась задача обучения казачьей науке, а крестная мать заботилась о воспитании уважения к женщине. Целенаправленно формировалась способность быстро принимать единственно правильное решение — для этого мальчишкам регулярно создавали ситуации, выход из которых нужно было находить самостоятельно. Воспитание девочек было направлена на формирование будущей жены-хозяйки. С раннего возраста их приучали к труду: стирке, шитью, вязанию, вышиванию, уходу за младшими. Девочки должны были вставать раньше мужчин, готовить пищу, поддерживать чистоту и порядок. Особое внимание уделялось опрятности в быту и одежде. Воспитывались доброжелательность, отзывчивость, уважение к старшим, целомудрие. Понятие «честь» руководило поведением казачки. При этом муштры в воспитании девушек не было — юные казачки росли в относительной свободе и нередко сами выбирали себе женихов из казачьего сословия. В отношениях между супругами, при формальном равноправии, жены старались не ссориться с мужьями, подчеркивая их авторитет: «Не муж для жены, а жена для мужа» — эту заповедь казачки знали с детства [2].

Центральное место в казачьей этнопедагогике занимал принцип почитания старших: ко всем старшим обращались только на «Вы», нельзя было заговаривать без разрешения, прекословить родителям или курить в присутствии старших [10, с. 152]. За непочтительность парня могли высечь, а девушку посадить под домашний арест. Важную роль играло религиозное воспитание: как отмечает В. В. Пахарь, система казачьего воспитания основана на традициях казачьей этнопедагогики, где духовно-нравственные ценности соединяются с военно-прикладной

подготовкой [9]. На протяжении веков у казаков действовало наставление «Терпи, казак, атаманом будешь!», хотя часто казаки выступали инициаторами движений социального протеста [6].

В Оренбургской области успешно реализуются образовательные программы, направленные на знакомство дошкольников с казачьей культурой. Например, парциальная программа «Природное и культурное наследие Оренбуржья» включает следующие тематические модули: «Культурные традиции казаков» (казачья кухня, одежда, фольклор), «Военно-патриотические традиции казаков» (атрибутика Оренбургского казачьего войска, боевое мастерство, коневодство), «Семейно-бытовые традиции казаков» (дом, воспитание детей, труд), «Обряды, традиции, праздники» (календарные праздники, обычаи). Реализация программы проходит в тесном взаимодействии с семьями воспитанников и социокультурным окружением. Реализуются детско-взрослые проекты (например, «Казачья масленица»), проводятся экскурсии по истории оренбургского казачества, оформляются экспозиции, посвященные защитникам отечества — участникам СВО [4]. На таких занятиях, как «Серьга как военный атрибут казака», дошкольники знакомятся с духовно-нравственными устоями казаков. Для дошкольников и младших школьников также разработана программа «Тепло родного очага», которая включает темы: «Оренбуржье, земля казачья», «Возрождение казачества в Станице Елизаветинской», «Казаки — люди вольные», «На казачьем кругу», «Столица оренбургского казачества город Оренбург», «Казачья кухня», «Народная медицина» и др. В Челябинской области для учащихся кадетских классов разработана общеразвивающие программы дополнительного образования, включающие вводный (ознакомительный), базовый, специализированные, индивидуальные и событийные модули. В Национальном исследовательском университете «Южно-Уральский государственный университет» действует научно-исследовательская лаборатория истории казачества Урала, специалистами которой подготовлено учебное пособие для обучающихся общеобразовательных организаций, кадетских классов и корпусов [1].

Опыт образовательных организаций Оренбургской и Челябинской областей демонстрирует, что знакомство детей дошкольного и младшего школьного возраста с историей и культурой оренбургского казачества является эффективным средством патриотического, духовно-нравственного и семейного воспитания. Как говорят казаки: «Почитай старого, да возлюби малого» — этот принцип остается актуальным и в современной педагогической практике. Дальнейшее развитие кадетского казачьего образования, расширение сети казачьих классов и внедрение программ в учреждениях дошкольного, начального и основного общего образования позволит системно решать задачи формирования гражданской идентичности на основе региональных культурных традиций.

Литература:

1. *Конюченко, А. И.* История казачества Урала: учебное пособие. Ч. I. Участие казаков в русской колонизации Урала и Западной Сибири / авт. и науч. рук. колл. А. И. Конюченко. — Челябинск : Край Ра, 2025. — 160 с. — Текст : непосредственный.

2. *Кузнецов, В. М.* «Мужички» и казачки: русские женщины на Южном Урале в середине XIX – начале XX вв / В. М. Кузнецов. — Текст : непосредственный // Духовно-нравственная культура России: православное наследие : мат-лы Всерос. науч.-практ. конф. VII Славянский научный собор «Урал. Православие. Культура» (Челябинск, 11–13 мая 2009 г.). — Челябинск : Челябинская государственная академия культуры и искусств, 2009. — Вып. 1. — С. 187–198.

3. *Кузнецов, В. М.* Система повышения квалификации учителей гуманитарных дисциплин по вопросам поликультурного образования / В. М. Кузнецов. — Текст : непосредственный // Методист. — 2018. — № 2. — С. 2–6.

4. *Кузнецов, В. М.* Герои и события СВО в экспозициях школьных музеев Челябинской области: по материалам конкурса «Солдаты Великого Отечества» / В. М. Кузнецов, Т. В. Крантова, Н. В. Полуянова, Е. П. Якуба. — Текст : непосредственный // Гороховские чтения : мат-лы XV Всерос. науч. конф. (Челябинск, 22 ноября 2024 г.). — Челябинск : Государственный исторический музей Южного Урала, 2024. — С. 300–307.

5. *Кузнецов, В. М.* Роль институтов гражданского общества и образовательных организаций в реализации государственной национальной политики в Челябинской области / В. М. Кузнецов, Е. В. Кузнецова. — Текст : непосредственный // Единство российской нации – гарантия национальной безопасности России : по мат-лам науч.-практ. конф. (Краснодар, 26–27 июня 2023 г.). — Краснодар : [б. и.], 2023. — С. 86–94.

6. *Кузнецов, В. М.* Профессиональная ориентация на учебных занятиях «Восстание под предводительством Емельяна Пугачева» в социально-гуманитарных классах (опыт регионов Урала и Поволжья) / В. М. Кузнецов, Е. В. Кузнецова, Ю. В. Першина, А. В. Скутнев. — Текст : непосредственный // Преподавание истории в школе. — 2024. — № 1. — С. 52–58. — DOI 10.51653/0132-0696_2024_1_52.

7. *Муратова, А. А.* Развитие гражданской идентичности дошкольника на основе традиций казачества Южного Урала / А. А. Муратова, Е. А. Катрычева. — Текст : непосредственный // Санкт-Петербургский образовательный вестник. — 2018. — № 11-12 (27-28). — С. 27–31.

8. *Мурзина, И. Я.* Традиции казачьего воспитания: этический аспект / И. Я. Мурзина. — Текст : непосредственный // Человек в мире культуры. — 2015. — № 2. — С. 24–30.

9. *Пахарь, В. В.* Педагогические традиции казаков Оренбуржья как основа социального туризма / В. В. Пахарь. — Текст : непосредственный // Сибирский педагогический журнал. — 2017. — № 1. — С. 55–60.

10. Русские Южного Урала. Традиционная культура XIX–XX веков / Отв. науч. ред. И. И. Шангиной. Санкт-Петербург : ИПЦ СПГУТД, 2018. — 350 с. — ISBN 978-5-7937-1714-4. — Текст : непосредственный.

Кузьмина И. И.
Специальная (коррекционная) общеобразовательная школа № 119 г. Челябинска
г. Челябинск, Россия

ОРГАНИЗАЦИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ ПРОБ В ФОРМАТЕ КВЕСТ-ИГРЫ ДЛЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ С ТЯЖЕЛЫМИ МНОЖЕСТВЕННЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РАЗВИТИЯ (ИЗ ОПЫТА ГОРОДСКОГО КОНКУРСА «ЛУЧШИЙ ПО ПРОФЕССИИ»)

Аннотация. В статье обобщен опыт проведения профориентационной квест-игры «Профессиональный маршрут» для обучающихся с ТМНР в рамках городского конкурса для обучающихся с умственной отсталостью «Лучший по профессии». Раскрывается структура квест-игры, критерии оценки, а также организационные условия конкурсных мероприятий.

Ключевые слова: дети с ТМНР, трудовая социализация, профориентация.

Kuzmina I. I.
Special Education Needs School No 119 of Chelyabinsk,
Chelyabinsk, Russia

ORGANIZATION OF PROFESSIONAL TESTS IN THE FORMAT OF A QUEST GAME FOR STUDENTS WITH SEVERE MULTIPLE DEVELOPMENT DISORDERS (FROM THE EXPERIENCE OF THE CITY COMPETITION «BEST IN PROFESSION»)

Annotation. The article summarizes the experience of conducting the vocational quest game «Professional Route» for students with TMSRD as part of the city competition for students with mental retardation «The Best in Profession». The structure of the quest game, evaluation criteria, and organizational conditions for the competition are described.

Keywords: children with TMSRD, labor socialization, vocational guidance.

Дети с тяжелыми множественными нарушениями развития (ТМНР) характеризуется сочетанием интеллектуального дефицита (умеренная или тяжелая умственная отсталость), нарушений речи, двигательной сферы, сенсорных функций и эмоционально-волевой сферы [1]. Это делает традиционные формы профориентации, опирающиеся на вербальные методы и абстрактное мышление, малодоступными и малоэффективными. Поэтому проблема профессиональной ориентации детей с ТМНР является очень актуальна в современной коррекционной педагогике [2].

Нами была разработана и апробирована в рамках городского конкурса «Лучший по профессии» квест-игра «Профессиональный маршрут» для обучающихся с ТМНР, построенная на принципах практико-ориентированного обучения, наглядности, пошаговости и эмоционального подкрепления.

Квест-игра проводится в рамках основного этапа конкурса «Лучший по профессии». Продолжительность составляет от 1 до 1,5 часов, что соответствует психофизическим возможностям детей с ТМНР с учетом их быстрой утомляемости. Форма участия — командные соревнования (команда из 2-х человек), что позволяет реализовать зону ближайшего развития через взаимопомощь и распределение действий. Квест-игра включает пять станций, соответствующих пяти профессиональным пробам. Каждая станция представляет собой самостоятельную профессиональную пробу. Последовательное прохождение станций создает у обучающегося целостное, хотя и упрощенное, представление о мире труда. Ниже раскрывается содержание каждой пробы с позиции коррекционно-развивающих задач [3].

Первая профессиональная проба — «Маляр-декоратор». Обучающимся предлагается покрасить небольшой лист бумаги или деревянную заготовку кистью. Данная проба направлена на развитие зрительно-моторной координации, регуляции мышечного тонуса руки, формирование представления о том, что результат труда зависит от качества движения. Ограничение: один цвет, широкая кисть, исключение мелких деталей.

На станции «Столяр» участники собирают или украшают деревянную поделку (склеивание двух-трех крупных деталей или раскрашивание готовой рамки). В отличие от традиционного урока столярного дела, здесь исключаются измерительные операции и работа с острыми режущими инструментами. Основной акцент уделяется пространственной ориентировке и силовому согласованию (нажать, вставить, приклеить).

При прохождении профессиональной пробы «Садовод» детям предлагается посадка цветка в горшок (или семени в грунт). Обучающиеся выполняют последовательные действия: насыпать грунт, сделать углубление, поместить луковицу или крупное семя, присыпать, полить из лейки. Данная проба формирует цепочку бытовых

операций, развивает бережное отношение к природе и позволяет наблюдать отсроченный результат, что особенно ценно для детей с ТМНР, у которых слабо развито причинно-следственное мышление.

Следующая профессиональная проба — «Портной». Пришивание пуговицы к куску ткани. Для детей с ТМНР задание адаптируется: используется игла с большим ушком, удвоенная нить контрастного цвета, пуговица с одним или двумя крупными отверстиями. Возможен вариант нанизывания пуговиц на толстую нить без иглы. Цель — развитие тонкой моторики, формирование хватательного действия «пинцет», знакомство с атрибутами швейной профессии.

На станции «Повар» учащиеся должны приготовить бутерброд: намазать масло на хлеб пластиковым ножом, добавить один-два ингредиента (сыр, овощ). Данная проба имеет выраженную социально-бытовую направленность и является наиболее значимой для родителей, так как непосредственно связана с формированием навыков самообслуживания.

Анализ проведенной квест-игры позволяет выделить ряд методических условий, обеспечивших ее успешность. Первое условие — максимальная простота и дробность инструкций. Задания были разбиты на два-три микрошага, каждый из которых демонстрировался взрослым и выполнялся в совместной деятельности. Опора на визуальные подсказки — важнейшее условие при выполнении заданий детьми с ТМНР. Поэтому на каждой станции присутствовала технологическая карта с последовательностью действий и фотографией конечного результата, что снижало нагрузку на речевой слух и оперативную память. Использование нетоксичных красок, безопасного клея, пластиковых ножей, игл с тупым концом исключало риск травматизации, а значит удовлетворяло условию безопасности. Педагоги на станциях поддерживали детей, что обеспечивало постоянное эмоциональное подкрепление, мотивацию и предотвращало отказ от деятельности. Следующее условие — гибкость временных рамок. При необходимости задание упрощалось или оказывалась помощью педагога.

Опыт проведения квест-игры в рамках городского конкурса «Лучший по профессии» показывает, что профессиональные пробы могут быть адаптированы для детей с тяжелыми множественными нарушениями развития при условии соблюдения ряда методических требований: дробность инструкций, визуальная поддержка, безопасность материалов, эмоциональное подкрепление, гибкость времени. Представленные профессиональные пробы охватывают различные виды трудовой деятельности и обеспечивают разностороннее развитие мелкой моторики, координации, алгоритмического мышления и навыков самообслуживания, что способствует социализации детей данной категории [4]. Сценарий данной квест-игры можно использовать в реабилитационных центрах, школах, и при проведении конкурсов профориентационной направленности для обучающихся с ТМНР.

Литература:

1. *Лапшина, Л. М.* Разработка методического обеспечения образовательного процесса детей с выраженным нарушением интеллекта / Л. М. Лапшина, В. А. Левченко. — Текст непосредственный // Комплексное сопровождение детей с ограниченными возможностями здоровья: проблемы и перспективы : мат-лы Всерос. науч.-практ. конф. с междунар. участием (Челябинск, 06–07 февраля 2018 г.). — Челябинск : Изд-во ЮУрГГПУ, 2018. — С. 186–190.

2. *Маллер, А. Р.* Социально-трудовая адаптация детей с тяжелыми интеллектуальными нарушениями / А. Р. Маллер. — Текст: непосредственный // Дефектология. — 2018. — № 3. — С. 45–52.

3. *Политова, И. В.* Игра-квест как метод профориентационной работы с младшими школьниками / И. В. Политова, В. С. Третьякова. — Текст: непосредственный // Социальная педагогика. — 2019. — № 2. — С. 23–26.

4. Профориентация в системе комплексной помощи обучающимся с интеллектуальными нарушениями, с ТМНР // Институт коррекционной педагогики : [сайт]. — 2021. — URL: https://ikp-rao.ru/metodicheskie-rekomendacii/soderzhanie-13/13–3/ (дата обращения: 09.04.2026). — Текст: электронный.

Курбанова С. А., Чернова В. А.

Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет,
г. Челябинск, Россия,

Научный руководитель:
Андриевская Л. А., к. п. н., доцент

ЭСТЕТИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Аннотация. Статья посвящена исследованию вопросов, связанных с проблемой эстетического воспитания младших школьников. Подчеркивается значимость формирования эстетических ценностей, развития чувства прекрасного, художественного восприятия и творческих способностей у детей.

Ключевые слова: эстетическое воспитание, эстетическое сознание, младшие школьники.

Kurbanova S. A., Chernova V. A.
South Ural State Humanitarian and Pedagogical University,
Chelyabinsk, Russia,

Supervisor:
Andrievskaya L. A., Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor

AESTHETIC EDUCATION OF PRIMARY SCHOOL STUDENTS

Annotation. The article is devoted to the study of issues related to the problem of aesthetic education of primary school students. The importance of forming aesthetic values, developing a sense of beauty, artistic perception, and creative abilities in children is emphasized.

Keywords: aesthetic education, aesthetic consciousness, primary school students.

В современном мире, где материальные ценности зачастую преобладают над духовными, особую значимость приобретает эстетическое воспитание подрастающего поколения. Оно играет ключевую роль в формировании нравственных ориентиров, способствует обогащению внутреннего мира ребенка.

Существует множество определений понятия «эстетическое воспитание». Б. Т. Лихачев в своей книге «Теория эстетического воспитания школьников» дает такое определение: «Эстетическое воспитание — целенаправленный процесс формирования творчески активной личности ребенка, способного воспринимать и оценивать прекрасное, трагическое, комическое, безобразное в жизни и искусстве, жить и творить «по законам красоты» [1].

Эстетическое воспитание детей начинается с самого рождения. Объектами этого воспитания являются предметы и близкие люди. Главная задача взрослых — научить детей понимать и видеть красоту, путем вовлечения их в процесс созидания и сохранения красоты.

В процессе эстетического воспитания у детей развивается эстетическое сознание. Эстетическое сознание, по мнению А. А. Радугина, — это форма ценностного сознания, отражение действительности и ее оценка с позиций эстетического идеала [2]. Педагоги и психологи подразделяют эстетическое сознание на категории, которые включают в себя: эстетическое восприятие, эстетический идеал, эстетический вкус, эстетическая оценка.

В. Н. Шацкая определяет эстетическое восприятие как способность целенаправленно воспринимать, чувствовать и правильно понимать, и оценивать красоту в окружающей действительности — в природе, в общественной жизни, труде, в явлениях искусства [3].

Центральным звеном эстетического сознания является эстетический идеал. «Эстетический идеал — представление человека о совершенной красоте явлений материального, духовно-интеллектуального, нравственного и художественного мира» [4].

Следующая категория эстетического воспитания — эстетический вкус, то есть способность непосредственно, по впечатлению, без особого анализа чувствовать, отличать подлинно прекрасное, эстетические достоинства явлений природы, общественной жизни и искусства. Эстетическая информация, полученная в детстве, формирует основу будущего эстетического вкуса человека, так как он формируется на протяжении многих лет. Именно по этому учителям стоит заострять внимание ученика на эстетических качествах явлений жизни и искусства.

Последняя категория — эстетическая оценка. Эстетическая оценка — способ установления эстетической ценности какого-либо объекта, осознаваемый результат эстетического восприятия. Можно сказать, что эстетическая оценка — определение степени совершенства, эстетической значимости предметов и явлений действительности, а также произведений искусства. Воспитание гармоничной личности предполагает формирование потребности в целостной эстетической оценке жизни и искусства.

Таким образом, целью учителя является: воспитать у детей умение получать удовольствие от искусства, сформировать эстетические потребности, довести их вплоть до уровня эстетического вкуса, а потом и совершенства.

Б. Т. Лихачев считает, что период младшего школьного детства является едва ли не самым решающим с точки зрения эстетического воспитания и формирования нравственно-эстетического отношения к жизни. То есть в данном возрастном периоде активно формируются взгляды на мир, которые со временем становятся неотъемлемой частью личности.

Как известно, ведущей деятельностью детей младшего школьного возраста является учебная деятельность. Именно в процессе обучения в начальной школе, под руководством учителя, дети начинают осваивать ключевые элементы человеческой культуры. В этот период ребенок впервые начинает ясно понимать свои взаимоотношения с окружающими, разбираться в общественных мотивах поведения и нравственных оценках. У младшего школьника формируется отношение к прекрасному и безобразному. Именно поэтому в начальной школе необходимо погружать ребенка в художественно-эстетическую среду и формировать его эстетические представления [5].

Особенность эстетического воспитания в младшем школьном возрасте связана с формированием эстетических идеалов, как части их мировоззрения, в связи с переменами, происходящими в сфере познавательных процессов школьника. Суть процесса формирования эстетических идеалов у детей младшего школьного возраста заключается в учете возрастных особенностей при формировании представлений об обществе, человеке, межличностных отно-

шений. Это необходимо делать в разнообразной, изменяющейся на каждом этапе новой и увлекательной форме. Эффективным средством для учителей начальных классов является использование программ, направленных на эстетическое воспитание, которые ставят своей целью развитие эстетической культуры у детей. Они включают в себя разнообразные виды деятельности, учитывают возрастные особенности учащихся, помогают формировать у младших школьников способность воспринимать, ценить и создавать прекрасное в искусстве и повседневной жизни.

Таким образом, младший школьный возраст — это особый возраст для эстетического воспитания, где ключевую роль в жизни младшего школьника играет учитель начальных классов. Опытные учителя могут не только заложить прочную базу для развития эстетических способностей, но и через эстетическое воспитание сформировать целостное мировоззрение. Ведь именно в этот период у ребенка формируется отношение к окружающему миру и развиваются ключевые эстетические качества, которые станут основой его будущей личности.

Литература:

1. *Лихачев, Б. Т.* Теория эстетического воспитания школьников : учеб. пособие по спецкурсу для студентов пед. ин-тов / Б. Т. Лихачев. — Москва : Просвещение, 1985. — 175 с. — Текст: непосредственный.

2. *Радугин, А. А.* Эстетика : учебное пособие / под ред. А. А. Радугина. –Москва : Центр, 1998. — 240 с. — ISBN 5-88860-026-1. — Текст: непосредственный.

3. Общие вопросы эстетического воспитания в школе / Академия пед. наук РСФРС, Ин-т худож. воспитания; ред. В. Н. Шацкая. — Москва : Академия пед. наук РСФРС, 1955. — 180 с. — Текст: непосредственный.

4. *Дмитриева, А. А.* Художественное слово и детский рисунок / А. А. Дмитриева. — Текст: непосредственный // Искусство и образование. — 1998. — № 5. — С. 47–54.

5. Эстетическое воспитание в начальной школе: разработки внеклассных мероприятий / авт. сост. Ю. А. Вакуленко. — Волгоград : Учитель, 2007. — 222 с. — (Воспитание в школе). — ISBN 978-5-7057-1228-1 : 5 р. — Текст: непосредственный.

Кучербаева И. М.

Башкирский государственный педагогический университет им. М. Акмуллы,
г. Уфа, Россия
e-mail: Ikucherbaeva04@mail.ru

АДАПТАЦИЯ ДИДАКТИЧЕСКИХ ИГР ДЛЯ РАЗВИТИЯ КОЛИЧЕСТВЕННЫХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С НАРУШЕНИЕМ ЗРЕНИЯ В КОНТЕКСТЕ СОВРЕМЕННЫХ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ТЕХНОЛОГИЙ

Аннотация. В статье рассматривается особенности формирования количественных представлений у детей старшего дошкольного возраста с нарушением зрения. Обосновывается необходимость адаптации дидактических игр с учетом сенсорных особенностей и индивидуальных возможностей дошкольников.

Ключевые слова: нарушение зрения, старшие дошкольники, дидактическая игра, адаптация, количественные представления.

Kucherbaeva I. M.

Bashkir State Pedagogical University named after M. Akmulla,
Ufa, Russia
e-mail: Ikucherbaeva04@mail.ru

ADAPTATION OF DIDACTIC GAMES FOR THE DEVELOPMENT OF QUANTITATIVE REPRESENTATIONS IN OLDER PRESCHOOLERS WITH VISUAL IMPAIRMENTS IN THE CONTEXT OF MODERN PEDAGOGICAL TECHNOLOGIES

Annotation. The article discusses the features of the formation of quantitative representations in older preschool children with visual impairments. It substantiates the need to adapt didactic games taking into account the sensory characteristics and individual capabilities of preschool children.

Keywords: visual impairment, older preschool children, didactic game, adaptation, quantitative representations.

Развитие количественных представлений у детей старшего дошкольного возраста с нарушением зрения — одна из сложных задач коррекционно-развивающего обучения. Ограниченность или полное отсутствие визуального контроля затрудняет восприятие множеств, понимание состава числа и овладение навыками счета. В связи с этим особую значимость приобретает поиск и адаптация эффективных педагогических средств, среди которых ведущая роль отводится дидактической игре.

Формирование элементарных математических представлений у детей с нарушениями зрения опирается на сохранные анализаторы: слух, осязание и остаточное зрение. Исследования Л. И. Плаксиной показывают, что при отсутствии коррекционной помощи педагога у дошкольников с нарушениями зрения формируются замедленные представления о числе [1]. Дидактическая игра в данном случае выступает не только как метод обучения, но и как средство компенсации зрительной недостаточности.

Адаптация дидактических игр для детей с нарушениями зрения требует соблюдения специфических принципов. Во-первых, это усиление наглядности, а во-вторых, обязательное использование рельефно-точечных и тактичных пособий.

В. П. Ермаков подчеркивает, что развитие осязательного восприятия является фундаментом для формирования количественных представлений [2]. Так, традиционная игра на соотнесение цифр и количества предметов должна быть дополнена карточками с фактурным покрытием и объемными множествами. Это позволяет ребенку четко дифференцировать единицы множества в условиях сниженной остроты зрения.

Современные педагогические технологии расширяют возможности адаптации. Включение информационно-коммуникативных технологий (ИКТ) позволяет индивидуализировать процесс обучения. По мнению Н. В. Шабалина, использование специализированных интерактивных панелей с функцией масштабирования и звукового дублирования действий помогает детям с остаточным зрением быстрее осваивать навыки соотнесения цифры и количества [3].

Эффективным средством также являются технологии аудиовизуального стимулирования. Применение электронных дидактических пособий позволяет ребенку самостоятельно проверять результаты своей деятельности. Т. М. Попова подчеркивает, что использование таких технологий в дидактической игре повышает самостоятельность дошкольника, снижая его зависимость от помощи взрослого [4].

Важным аспектом современной адаптации является использование игровых технологий. Математические планшеты и конструкторы с тактильными метками позволяют ребенку «прощупать» структуру числового ряда.

Методика организации таких игр требует строгого соблюдения тифлопедагогических требований. В. З. Денискина акцентирует внимание на том, что любая игра должна предшествовать этапом тактильного ознакомления с пособием и проходить в условиях рационального распределения зрительной нагрузки [5].

Таким образом, адаптация дидактических игр в контексте современных технологий представляет собой синтез коррекционных методик и инновационных цифровых средств. Такой подход обеспечивает полноценное развитие количественных представлений у старших дошкольников с нарушением зрения.

Литература:

1. *Плаксина, Л. И.* Инклюзивное обучение детей с ограниченными возможностями здоровья: психолого-педагогическое сопровождение дошкольников с нарушениями зрения : учебно-методическое пособие / Л. И. Плаксина, Л. А. Дружинина, Л. Б. Осипова. — Москва : ИНФРА-М, 2026. — 192 с. — (Среднее профессиональное образование). — ISBN 978-5-16-017120-3. — Текст : электронный. — URL: https://znanium.ru/catalog/product/2215342 (дата обращения: 09.04.2026). — Режим доступа: по подписке.

2. *Ермаков, В. П.* Развитие, обучение и воспитание детей с нарушениями зрения : учебное пособие / В. П. Ермаков, Г. А. Якунин. — Москва : Просвещение, 1990. — 223 с. — ISBN 5-09-002821-4.

3. *Шабалина, Н. В.* ИКТ как одно из средств активизации познавательной деятельности учащихся с ОВЗ в начальной школе / Н. В. Шабалина. — Текст: непосредственный // Вестник Марийского государственного университета. — 2012. — №9. — С. 48–49.

4. *Попова, Т. М.* Информационные технологии в обучении лиц с нарушением зрения / Т. М. Попова. — Текст: непосредственный // Казанский педагогический журнал. — 2020. — №2(139). — С. 205–211.

5. *Денискина, В. З.* Особые образовательные потребности детей с нарушением зрения / В. З. Денискина. — Москва : ИПТК «Логосвос», 2022. — 60 с. — (Круг чтения. Издание для слабовидящих). — ISBN 978-5-419-06014-2 : 82.50 р. — Текст: непосредственный.

Кушнирук Л. И., Сыч Е. А.
Детский сад №45 г. Гродно,
г. Гродно, Беларусь
e-mail: ys45@mail.grodno.by

ЭНЕРГОСБЕРЕЖЕНИЕ И РЕСУРСОПОТРЕБЛЕНИЕ В УЧРЕЖДЕНИИ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ: ПОВЫШАЕМ КОМПЕТЕНЦИИ УЧАСТНИКОВ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА

Аннотация. В статье акцентируется внимание на актуальность проблемы формирования навыков энергосбережения и ресурсопотребления у всех участников образовательного процесса.

Ключевые слова: энергосбережение; ресурсопотребление; компетенции; дети дошкольного возраста.

Kushniruk L. I., Sych E. A.
Kindergarten No 45 of Grodno,
Grodno, Belarus
e-mail: ys45@mail.grodno.by

ENERGY SAVING AND RESOURCE CONSUMPTION IN PRESCHOOL EDUCATION INSTITUTIONS: IMPROVING THE COMPETENCIES OF PARTICIPANTS IN THE EDUCATIONAL PROCESS

Annotation. The article focuses on the relevance of the problem of developing energy saving and resource consumption skills among all participants in the educational process.

Keywords: energy saving; resource consumption; competencies; preschool children.

Современное учреждение дошкольного образования (УДО) — это не только пространство для развития ребенка, но и технически сложный объект с существенным объемом потребления ресурсов.

Сегодня много говорят об экономии ресурсов и энергосбережении, но давайте признаем: просто заменить лампы на светодиодные — это техническая задача. А в условиях глобальных экологических вызовов и необходимости оптимизации бюджетных средств, вопрос энергосбережения перестает быть чисто хозяйственным и переходит в плоскость педагогическую.

Воспитание «человека потребляющего» сменяется воспитанием «человека созидающего». Детский сад — это первая ступень социализации. Именно здесь закладываются базовые поведенческие модели. Если педагоги научат ребенка беречь свет и воду сейчас, через 20 лет получат поколение взрослых, для которых ответственное потребление будет естественной нормой, а не вынужденным ограничением.

В учреждении дошкольного образования должны рассматриваться вопросы энергосбережения не как разовая акция, а как образ жизни. И ключевым звеном здесь является компетентность всех участников образовательного процесса: сотрудников, детей и их родителей.

Необходимо рассматривать компетентность не как теоретическую осведомленность, а как готовность и способность к осознанному ресурсосберегающему поведению.

Первым этапом работы является «перезагрузка» профессионального сознания сотрудников. Если педагог сам забывает выключить свет в пустой спальне, он не научит этому ребенка. Педагог — главный агент изменений.

Для воспитателя дошкольного образования энергосбережение — это не просто выключенный свет. Это умение интегрировать экологическую повестку в любую деятельность с воспитанниками. Педагоги постоянно проявляют методическую гибкость: могут превратить обычную прогулку или обед в ситуацию образовательного выбора (например, обсуждение: «Почему мы закрываем кран, пока намыливаем руки?»), умеют интегрировать вопросы экономии тепла, воды и электричества в различные виды детской деятельности (игровую, познавательную практическую, изобразительную). Важным остается создание в группах «уголков бережливости», оснащенных дидактическими играми и приборами-помощниками (песочные часы для контроля мытья рук, индикаторы температуры и т. д.). Очень познавательно проходит практикум «Экоаудит», где педагоги с воспитанниками вместе идут по саду и выявляют «точки потери» (сквозняки, работающие вхолостую приборы).

Для детей дошкольного возраста ресурсосбережение — это абстрактное понятие. Задача учреждения дошкольного образования — перевести его в область чувственного опыта и игры. Выделяются ключевые инструменты развития детских компетенций:

Экспериментальная деятельность — это «золотой ключ» к теме энергосбережения для детей дошкольного возраста, потому что она переводит сухие запреты («не лей воду») в область личных открытий. Необходимо уходить от простого наблюдения к доказательной педагогике. Ребенок должен не верить на слово, а увидеть процесс и сделать выводы. Можно показать детям «магию» тепла: почему заклеенное окно сохраняет тепло и как шторы помогают не выпускать его из комнаты. Исследовательская позиция помогает воспитанникам понимать причинно-следственные связи. Не «свет горит — это плохо», а «свет горит — мы тратим ресурс, который нужен планете». Не нужно перегружать детей теорией, необходимо формировать автоматизм полезного действия.

И если ребенок видит, как «утекает» вода или чувствует разницу между теплой и холодной бутылкой, то у такого воспитанника появляется эмоциональный отклик: им становится жалко «убегающую» воду или «мерзнущую» бутылку. Формируется эмпатия к ресурсу. И тогда после таких опытов фраза «Закрой кран» воспринимается не как приказ взрослого, а как осознанное действие по спасению ресурса.

В старших группах дети сами назначают «ответственных за энергию». Это почетная миссия — проверить, плотно ли закрыты двери и выключена ли вода. Поверьте, дети — самые строгие контролеры! Ребенок чувствует себя значимым. Когда он наделен полномочиями «Хранителя энергии», его самооценка растет через ответственность за общее дело.

Самое сложное, когда в детском саду учат беречь, а дома ребенок видит обратное. Поэтому необходимо активно вовлекать родителей через активные формы взаимодействия, потому что цель — чтобы «энергосберегающий режим» не заканчивался за порогом детского сада. Когда ребенок приносит из сада идею экономии, а ро-

дитель ее поддерживает — создается та самая «бесшовная» образовательная среда, где ценности детского сада и семьи совпадают.

Вместо плакатов можно использовать короткие «карточки-лайфхаки» в мессенджерах: «Как сэкономить 20 % на счетах ЖКХ вместе с ребенком», проводить акции «Семейный чек-лист»: раздать родителям простые списки дел на выходные «Вместе с ребенком проверить краны», «Выключить телевизор из розетки на ночь».

Повышение компетенций участников образовательного процесса в сфере энергосбережения — это долгосрочная инвестиция. Главным критерием успеха считается не только снижение цифр в коммунальных платежках учреждения, но и формирование нового типа мышления у детей дошкольного возраста. Ребенок, для которого выключенный кран или бережное отношение к теплу являются естественной нормой, становится носителем экологической культуры будущего.

Когда повысятся компетенции педагогов, детей и родителей, тогда будет создан прочный фундамент ответственного общества.

Литература:

1. Энергоэффективная школа: время действовать! / под ред. С. Б. Савеловой; ГУО «Академия последипломного образования». — Минск : АПО, 2017. — 216 с.

2. *Смолер, Е. И.* Образовательный проект «Зеленые школы» в учреждениях дошкольного образования: учеб.-метод. пособие (с электронным приложением) / Е. И. Смолер. — Минск : Учреждение образования «Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка», 2019. — 88 с. — ISBN 978-985-541-680-8.

Ламехов Ю. Г., Ламехова Е. А.

Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет,
г. Челябинск, Россия
e-mail:lamehovug@cspu.ru

ПРОПЕДЕВТИКА ФОРМИРОВАНИЯ ОБЩЕБИОЛОГИЧЕСКИХ ПОНЯТИЙ В УЧЕБНОМ ПРЕДМЕТЕ «ОКРУЖАЮЩИЙ МИР» НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ

Аннотация. Статья посвящена проблеме пропедевтики формирования общебиологических понятий в школьном биологическом образовании на примере взаимосвязи содержания учебного предмета «Окружающий мир» в условиях реализации ФГОС третьего поколения.

Ключевые слова: пропедевтика, начальная школа, теория формирования понятий, общебиологические понятия, «Окружающий мир»

Lamekhov Yu. G., Lamekhova E. A.

South Ural State Humanitarian and Pedagogical University,
Chelyabinsk, Russia
e-mail: lamehovug@cspu.ru

PROPAEDEUTICS OF THE FORMATION OF GENERAL BIOLOGICAL CONCEPTS IN THE EDUCATIONAL SUBJECT «THE WORLD» OF ELEMENTARY SCHOOL

Annotation. The article is devoted to the problem of propaedeutics of the formation of general biological concepts in school biological education on the example of the relationship of the content of the educational subject «The world around us» in the context of the implementation of the third generation GEF.

Keywords: propaedeutics, elementary school, theory of the formation of concepts, general biological concepts, «The world around us».

В настоящий момент с 2022 года мы работаем в период реализации Федерального государственного образовательного стандарта третьего поколения [1]. ФГОС третьего поколения считается одним из наиболее конкретизированных и усовершенствованных, учитывающий опыт и ошибки прошлых регламентов и реализации в системе общего и профессионального образования. В нем сохраняются все принципиальные подходы, заложенные при разработке и внедрении первых двух стандартов. С позиции рассматриваемой нами проблемы однозначно сохраняется преемственность основных образовательных программ дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего, профессионального образования.

В соответствии со Стандартом при получении начального общего образования осуществляется: — формирование основ умения учиться и способности к организации своей деятельности; — умение принимать, со-

хранять цели и следовать им в учебной деятельности; — планировать свою деятельность, осуществлять ее контроль и оценку, взаимодействовать с педагогом и сверстниками в учебной деятельности; — метапредметным, включающим освоенные обучающимися универсальные учебные действия (познавательные, регулятивные и коммуникативные), обеспечивающие овладение ключевыми компетенциями, составляющими основу умения учиться, и межпредметными понятиями: — предметным, включающим освоенный обучающимися в ходе изучения учебного предмета опыт специфической для данной предметной области деятельности по получению нового знания, его преобразованию и применению, а также систему основополагающих элементов научного знания, лежащих в основе современной научной картины мира. Не менее важно овладение обучающимися базовыми предметными и межпредметными понятиями, отражающими существенные связи и отношения между объектами и процессами.

В рассматриваемом документе определены предметные результаты освоения основной образовательной программы начального общего образования с учетом специфики содержания предметных областей. Например, к числу предметных результатов обучения выпускников начальной школа по блоку «Обществознание и естествознание («Окружающий мир») относят: — осознание целостности окружающего мира; — освоение основ экологической грамотности, элементарных правил нравственного поведения в мире природы и людей;-норм здоровьесберегающего поведения в природной и социальной среде. Также предполагается, что обучающиеся освоят доступные способы изучения природы и общества (наблюдение, запись, измерение, опыт, сравнение, классификация и др., с получением информации из семейных архивов, от окружающих людей, в открытом информационном пространстве).

Вместе с тем, немаловажным является то, что предметом итоговой оценки освоения обучающимися должно быть достижение предметных и метапредметных результатов освоения программы, необходимых для продолжения образования.

Известно, что в отечественной педагогике и методике обучения школьных дисциплин вопросы взаимосвязи содержания разных предметов рассматривались неоднократно с разных позиций. «Общая структура биологии как учебного предмета в средней школе состоит из четырех разделов: ботаники, зоологии, анатомии, физиологии и гигиены человека и общей биологии. Ему предшествует природоведение в начальной школе» [2]. Так писали в свое время классики отечественной методики биологии, Н. М. Верзилин и В. М. Корсунская. И по сей день эта структура в целом сохраняется, при наличии многократных попыток некоторых авторов как-то модифицировать изучение естественных и гуманитарных наук в основной и средней школе. При изучении окружающего мира в начальной школе дается синтез первоначальных и основных знаний о среде, которая окружает нас: оводе, воздухе, их составе и свойствах, почве, растениях, животных и человеке. В этом отношении преподавание основ естественных наук имеет очень большое пропедевтическое значение, так как обучающиеся овладевают базовыми предметными понятиями, отражающими существенные связи и отношения между объектами и процессами. Используя определение пропедевтики, данное И. П. Лобанок [3], мы считаем, что сообщение обучающимся начальных классов предварительных знаний по той или иной биологической теме, должно опираться на научный понятийный аппарат, используемый при обучении биологии в основной и средней школе. Биология как учебный предмет является системой понятий, развивающихся в логической последовательности и находящихся во взаимосвязи. В школьной биологии имеют место специальные понятия, развиваемые в переделах одного курса и общебиологические, развиваемые во всех курсах предмета [2]. По мнению Н. М. Верзилина и В. М. Корсунской, такими общебиологическими понятиями являются следующие: клетка как единица жизни, единство строения и функции организмов, взаимосвязи организма и среды, организм как саморегулирующаяся система, обмен веществ и превращение их энергии, самовоспроизведение организмов, эволюционное развитие мира, биологическая система и уровень организации живой материи. Эти общебиологические понятия образуются из специальных и развиваются во всех курсах школьной биологии на материале каждого из них. По нашему мнению, изучение содержания блока «Обществознание и естествознание («Окружающий мир») в начальной школе можно рассматривать как определенную пропедевтику, способствующую успешному формированию общебиологических понятий.

В рамках рассмотрения проблемы был проведен анализ учебников А. А. Плешакова «Окружающий мир» (УМК «Школа России») [4]. Так, например, при изучении в 1–2 классах обучающимися признаков живого и неживого, разнообразия живого и потребностей живых организмов учитель закладывает основу для формирования таких общебиологических понятий, как: клетка как единица жизни, единство строения и функции организмов, организм как саморегулирующаяся система, обмен веществ и превращение их энергии, самовоспроизведение организмов и биологическая система. Изучение частей растения и связей организмов в природе создает основу для формирования следующих общебиологических понятий: взаимосвязи организма и среды, единство строения и функции организмов, организм как саморегулирующаяся система, самовоспроизведение организмов, эволюционное развитие мира, биологическая система и уровень организации живой материи.

В учебниках 3–4 класса того же автора мы тоже видим возможность пропедевтики формирования общебиологических понятий. Взаимосвязи организма и среды, единство строения и функции организмов, обмен веществ и превращение их энергии биологические системы и уровни организации живой материи связаны с содержанием понятий, изучаемых в этот период: среда обитания, экосистема, цепи питания. А понятия циклы жизни и приспособленность являются основой формирования общебиологических понятий — эволюционное развитие мира, биологическая система и уровень организации живой материи.

Теоретические аспекты пропедевтики общебиологических понятий в начальной школе направлены на создание прочной основы для дальнейшего изучения биологии, развитие у детей интереса к науке и формирование ответственного отношения к окружающему миру.

Литература:

1. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования. — Москва : Просвещение, 2019. — 52 с. — ISBN 978-5-09-068519-1. — Текст : непосредственный.

2. *Верзилин, Н. М.* Общая методика преподавания биологии / Н. М. Верзилин, В. М. Корсунская. — Москва : Просвещение, 1983. — 384с. — Текст : непосредственный

3. *Лобанок, И. П.* Пропедевтика как средство интеграции в обучении математике : учеб.-метод. пособие / И. П. Лобанок — Могилев : Изд-во МГУ им. А. А. Кулешова, 2005–68 с. — Текст : непосредственный.

4. *Плешаков, В. В.* Окружающий мир. 1 класс: учеб. для общеобразоват. учреждений / В. В. Плешаков. — 2-е изд. — Москва : Просвещение, 2011. — 95 с. : ил. — (Школа России). — ISBN 978-5-09-024655-2(1). — ISBN 978-5-09-024886-8 (общ.) — Текст : непосредственный.

5. *Плешаков, В. В.* Окружающий мир. 3 класс: учеб. для общеобразоват. учреждений / В. В. Плешаков. — 14-е изд. — Москва : Просвещение, 2023. — 160 с. — ISBN 978-5-09-102476-0(ч.1). — ISBN 978-5-09-102475-3. — Текст : непосредственный.

Левченко В. А.

Специальная (коррекционная) общеобразовательная школа № 119 г. Челябинска
г. Челябинск, Россия

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИСКУССТВЕННОГО ИНТЕЛЛЕКТА ПРИ СОЗДАНИИ СОЦИАЛЬНЫХ ИСТОРИЙ ДЛЯ ФОРМИРОВАНИЯ ПОВЕДЕНЧЕСКИХ НАВЫКОВ У ДЕТЕЙ С ТЯЖЕЛЫМИ МНОЖЕСТВЕННЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РАЗВИТИЯ

Аннотация. В статье рассматриваются возможности применения технологий искусственного интеллекта (ИИ) для генерации социальных историй, направленных на формирование поведенческих навыков у детей с ТМНР. Обосновывается потенциал ИИ в решении проблемы дефицита методических материалов и предлагаются направления для дальнейших исследований в области специального образования.

Ключевые слова: искусственный интеллект, социальные истории, дети с ТМНР.

Levchenko V. A.

Special Education Needs School No 119 of Chelyabinsk
Chelyabinsk, Russia

USE OF ARTIFICIAL INTELLIGENCE IN CREATING SOCIAL STORIES FOR FORMING BEHAVIORAL SKILLS IN CHILDREN WITH SEVERE MULTIPLE DISABILITIES

Annotation. The article discusses the possibilities of using artificial intelligence (AI) technologies to generate social stories aimed at developing behavioral skills in children with TMD. The potential of AI in solving the problem of the shortage of methodological materials in education is substantiated and directions for further research in the field of special education are proposed.

Keywords: artificial intelligence, social stories, children with severe and multiple disabilities.

Дети с тяжелыми множественными нарушениями развития (ТМНР) представляют собой одну из наиболее сложных категорий обучающихся в системе специального образования. Это обусловлено грубым нарушением всех сторон психики, и как следствие, значительная замедленность формирования любых умений и тем более, навыков. Поэтому вопрос социализации таких детей в общество очень актуален[3].

Одним из эффективных инструментов коррекционно-педагогической работы с детьми данной категории являются социальные истории. Основоположником методики Социальные истории, разработанной в 1991 году, является Кэрол Грей. Социальная история — это рассказ, который является кратким описанием определенной ситуации, события или деятельности и включает информацию о том, чего можно ожидать в такой ситуации и по-

чему. Главная цель метода — это научить детей с ОВЗ социальным навыкам, т. е. помочь улучшить навык взаимодействия с другими людьми.

Однако использование социальных историй в работе с детьми с ТМНР затрудняет ряд проблем. Во-первых, каждый ребенок имеет уникальный профиль развития, сенсорных особенностей и поведенческих шаблонов, что требует индивидуализации материалов. Во-вторых, процесс создания социальных историй трудоемок и занимает значительное время специалиста. В-третьих, существует дефицит доступных и разнообразных материалов, адаптированных для детей с ТМНР.

Поэтому технологии искусственного интеллекта (ИИ), открывают новые возможности для автоматизации и персонализации процесса создания социальных историй [2], а именно:

1. Мы можем создать историю именно про конкретного, а не абстрактного ребенка.
2. Нейросети генерируют изображения без лишних отвлекающих деталей.
3. Сокращение времени на создание истории.

Рассмотрим примеры использования нейросетей GigaChat, Kandinsky и Шедеврум.

Сначала пишем текст в GigaChat. GigaChat — это наш соавтор. Он отлично понимает русский язык и умеет писать структурированные тексты.

Достаточно написать правильный промпт (запрос). Чем точнее запрос, тем лучше история.

Пример неточного запроса: «Напиши про поход к врачу».

Пример точного запроса (по методике):

«Ты — дефектолог. Напиши социальную историю для мальчика с аутизмом и умственной отсталостью (ТМНР) на тему «Осмотр у врача-педиатра». Используй простые короткие предложения. Только факты и действия (без чувств). Опиши по шагам: 1. Вход в кабинет. 2. Раздеться до пояса. 3. Врач слушает трубочкой (фонендоскоп). 4. Врач смотрит горло палочкой. 5. Одеться. 6. Похвала «Молодец!». Пиши от первого лица («Я сделаю...», «Я послушаю...»).

На выходе мы получаем:

«Я зайду в кабинет к врачу. Я сниму футболку. Врач возьмет трубочку. Я буду сидеть тихо. Врач послушает меня. Потом я надену футболку. Все готово. Я молодец!»

GigaChat умеет переписывать текст, если это необходимо.

На следующем этапе генерируем изображения с помощью нейросетей Kandinsky и «Шедеврум».

Для детей с ТМНР визуальный ряд критически важен. Нейросети помогают создавать изображения без лишних фонов, с конкретными предметами и персонажами.

При написании промта необходимо учесть главные правила для детей с ТМНР:

— Стиль: Реалистичное фото или flat-иллюстрация (как в учебниках).
— Фон: Белый или нейтральный (чтобы ребенок фокусировался на действии).
— Детали: Минимальное число предметов.

Пример запроса для Kandinsky / «Шедеврум»: «Реалистичное изображение. Мальчик 5 лет сидит на стуле. Мужчина-врач в белом халате слушает его грудную клетку фонендоскопом. Белый фон. Нет лишних предметов. Фотореализм. Мультяшность: 0 %»

ИИ сделал большую часть работы, но волшебство создает непосредственно педагог. Ни одна нейросеть не заменит мастерство учителя.

При сборке пособия необходимо придерживаться следующего алгоритма действий при сборке пособия: редактируем текст, отбираем картинки (генерируем несколько вариантов одной сцены и выбираем самую понятную), создаем структуру, учитываем сенсорные особенности. Так, например, для тотально незрячего ребенка картинка не нужна, при этом GigaChat может озвучить историю голосом. Для ребенка с нарушением слуха мы делаем упор на яркую визуальную схему.

При использовании нейросетей очень важно всегда проверять текст на наличие двойного смысла. Для детей с ТМНР описание должно быть простым, конкретным и понятным. При необходимости меняем запрос.

Использование искусственного интеллекта для создания социальных историй представляет собой перспективное направление развития коррекционной педагогики. ИИ не заменит учителя-дефектолога, но только инструмент в руках педагога. Теперь вместо усталости от поиска картинок у вас есть силы на самое главное — на контакт с ребенком.

Литература:

1. *Лапшина, Л. М.* Информационно-коммуникационные технологии в обучении школьников с выраженным нарушением интеллекта / Л. М. Лапшина. — Текст непосредственный // Субъектно-деятельностный подход в специальном и инклюзивном образовании : сб. ст. по мат-лам Всерос. науч.-практ. конф., посв. 90-летию со дня рождения Заслуженного деятеля науки Российской Федерации, доктора психологических наук, профессора Ульяны Васильевны Ульенковой (Нижний Новгород, 08 ноября 2019 г.). — Нижний Новгород : Изд-во НГПУ им. Козьмы Минина, 2019. — С. 93–97.

2. *Лапшина, Л. М.* Разработка методического обеспечения образовательного процесса детей с выраженным нарушением интеллекта / Л. М. Лапшина, В. А. Левченко. — Текст непосредственный // Комплексное сопровождение детей с ограниченными возможностями здоровья: проблемы и перспективы : мат-лы Всерос. науч.-практ. конф. с междунар. участием (Челябинск, 06–07 февраля 2018 г.). — Челябинск : Изд-во ЮУрГГПУ, 2018. — С. 186–190.

3. *Немчина, В. И.* Нейросети как инструмент для работы педагогов с детьми с ограниченными возможностями здоровья: опыт и проблемы / В. И. Немчина, А. Н. Легконогих, С. Н. Аплевич. — Текст непосредственный // Alma Mater (Вестник высшей школы). — 2025. — №2. — С. 68–72. — DOI 10.20339/AM.02-25.0

Леготина А. А.
Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет,
г. Челябинск, Россия
e-mail: masterkuzov@mail.ru

Научный руководитель:
Резникова Е. В., к. п. н., доцент

ОСОБЕННОСТИ СВЯЗНОЙ РЕЧИ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ

Аннотация. В статье рассмотрены качественные и количественные характеристики связной речи детей старшего дошкольного возраста (5–7 лет) с общим недоразвитием речи III уровня.

Ключевые слова: связная речь, общее недоразвитие речи, старший дошкольный возраст, монологическая речь, аграмматизм, коррекционная педагогика.

Legotina A. A.
South Ural State Humanitarian and Pedagogical University,
Chelyabinsk, Russia
e-mail: masterkuzov@mail.ru

Supervisor:
Reznikova E. V., Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor

FEATURES OF COHERENT SPEECH IN SENIOR PRESCHOOL CHILDREN WITH GENERAL SPEECH UNDERDEVELOPMENT

Annotation. The article examines qualitative and quantitative characteristics of coherent speech in senior preschool children (5–7 years) with general speech underdevelopment (GSU) at the third level.

Keywords: coherent speech, general speech underdevelopment, senior preschool age, monologue speech, agrammatism, correctional pedagogy.

Общее недоразвитие речи (ОНР) — системное нарушение, при котором одновременно страдают фонетическая, лексическая и грамматическая стороны речи при сохранном слухе и первично интактном интеллекте. По данным, опубликованным в 2025 году, число детей с ОНР III уровня за период 2020–2025 годов выросло на 25–50 %; при этом именно третий уровень составляет наиболее многочисленную группу среди детей, поступающих в логопедические группы дошкольных образовательных организаций.

Связная речь является интегративным показателем речевого онтогенеза: она отражает не только сформированность языковых средств, но и способность к планированию, удержанию темы и контролю за развертыванием высказывания.

Р. Е. Левина, заложившая классификацию уровней речевого недоразвития, зафиксировала принципиальную закономерность: при ОНР III уровня ребенок располагает развернутой фразовой речью, однако переход от диалогической к контекстной монологической форме нарушен вследствие недостаточности лексико-грамматического арсенала.

Т. Б. Филичева и Г. В. Чиркина конкретизировали этот механизм: «ограниченность словарного запаса и отставание в овладении грамматическим строем тормозят своевременный переход от диалога к монологу». В. П. Глухов разработал комплексную методику обследования связной речи дошкольников с ОНР, применяемую в большинстве современных диагностических исследований [1].

Экспериментальное исследование, проведенное в 2024 году на выборке из 26 детей 5–7 лет с логопедическим заключением ОНР III уровня, выявило, что лишь 2 ребенка (8 %) продемонстрировали высокий уровень сформированности связной речи; средний уровень показали 7 детей (27 %), недостаточный — 8 детей (31 %), низкий — 9 детей (34 %) [3].

Сравнительный анализ показателей связной речи детей с ОНР III уровня и сверстников с нормативным речевым развитием по пятибалльной шкале В. П. Глухова зафиксировал значительный разрыв по всем критериям: смысловая целостность — 2,5 балла против 4,8; лексическое разнообразие — 2,1 против 4,5; грамматическая правильность — 1,8 против 4,7; связность (употребление союзов и связующих конструкций) — 2,2 против 4,6; самостоятельность изложения — 1,9 против 4,9. Наибольший дефицит зафиксирован именно по параметрам грамматической правильности и самостоятельности: оба показателя у детей с ОНР не достигают 40 % от нормативного уровня. Это подтверждает, что при относительно сохранной способности понять сюжет ребенок с ОНР III уровня испытывает выраженные трудности его вербализации — феномен, описанный как диссоциация между пониманием и порождением связного текста [2].

Нарушения лексического компонента связной речи выражаются в преобладании существительных и глаголов обиходно-бытовой тематики, избегании прилагательных, причастных и деепричастных оборотов, сложных предлогов. Среди конкретных форм ошибок зафиксированы: вербальные парафазии (замены слов близкого значения), контаминации, персеверации лексем.

Грамматическое оформление связных высказываний у старших дошкольников с ОНР характеризуется аграмматизмами нескольких типов: нарушения согласования прилагательных и числительных с существительными в роде, числе и падеже; ошибки в предложно-падежных конструкциях (пропуски, замены предлогов); употребление простых нераспространенных предложений при необходимости сложноподчиненных структур. В речевых образцах детей с недостаточным уровнем зафиксированы конструкции типа: «Жий хан. Быйо красаица. Хан сказай найти красаицу» вместо развернутого нарративного текста — что демонстрирует сочетание аграмматизма с редукцией высказывания до перечисления ситуаций [3].

Структура монологического высказывания у детей данной категории нарушена на уровне макроструктуры: они пропускают начальные или финальные части нарратива, не удерживают причинно-следственную цепочку событий, возвращаются к уже изложенному фрагменту, перемежая его деталями второго плана.

Темпо-ритмические характеристики монолога у детей с ОНР III уровня также отличаются от нормы. Длительные паузы — следствие поиска нужной лексемы — чередуются с ускоренным темпом, при котором редуцируются финали слов. Г. Н. Меженцева и Е. Д. Даниленко (2025) описывают данный феномен в контексте нейропсихологических механизмов: трудности удержания программы высказывания в оперативной памяти приводят к фрагментарности текста и эхолалическому воспроизведению фраз логопеда без осмысления их семантической структуры [4]. Речевой негативизм, формирующийся у детей в связи с осознанием собственного дефекта, дополнительно ограничивает объем речевой продукции в ситуациях, требующих развернутого монолога.

Диалогическая речь при ОНР III уровня относительно сохранна: дети поддерживают бытовое общение, отвечают на вопросы, используют инициативные реплики. Именно это создает зону «ложного благополучия», при которой дефицит монологических навыков выявляется только в условиях специальной диагностики.

Таким образом, картина нарушений связной речи у детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня представляет собой полисимптомный синдром: дефицит лексического разнообразия, аграмматизм, нарушение макроструктуры нарратива и сниженная самостоятельность изложения взаимно усиливают друг друга, ограничивая возможности ребенка к произвольному монологу — базовой предпосылке готовности к школьному обучению. Коррекционная работа, направленная на преодоление данных нарушений, требует целенаправленного применения методов наглядного моделирования, пиктографических схем и структурированных алгоритмов построения текста, компенсирующих недостаточность внутреннего программирования высказывания.

Литература:

1. *Бондарева, К. А.* Формирование связной речи у старших дошкольников с общим недоразвитием речи / К. А. Бонд арева, Е. Ю. Медведева. — Текст: непосредственный // Проблемы современного педагогического образования. — 2022. — № 75–3. — С. 72–75.

2. *Глухов, В. П.* Формирование связной речи детей дошкольного возраста с общим речевым недоразвитием / В. П. Глухов. — Москва : АРКТИ, 2004. — 166 с. — ISBN 5-89415-211-9. — Текст: непосредственный.

3. *Жаманова, В. З.* Особенности связной речи у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня / В. З. Жаманова. — Текст: непосредственный // Символ науки: международный научный журнал. — 2022. — № 11–1. — С. 28–32.

4. *Меженцева, Г. Н.* О методах коррекции связной речи у старших дошкольников с общим недоразвитием речи / Г. Н. Меженцева, Е. Д. Даниленко. — Текст: непосредственный // Мир педагогики и психологии. — 2025. — №2 (103). — С. 306–313.

[1]Лобова Е. С., Сафронова О. В.
Детский сад № 36 г. Челябинска
г. Челябинск, Россия
[1]e-mail: lobova-es@mail.ru

ПРОБЛЕМА ФОРМИРОВАНИЯ УЧЕБНОГО ПОВЕДЕНИЯ У ДЕТЕЙ С ТЯЖЕЛЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ И ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ: РЕСУРСЫ И ОГРАНИЧЕНИЯ ЛОГОПЕДА-ДЕФЕКТОЛОГА

Аннотация. В статье рассматривается проблема несформированности учебного поведения у детей с тяжелыми нарушениями речи (ТНР) и задержкой психического развития (ЗПР). Описаны ресурсы логопеда-дефектолога. Обозначены объективные ограничения профессиональной компетенции. Представлен практический алгоритм формирования учебного поведения. Приведены примеры из личного опыта.

Ключевые слова: учебное поведение, ТНР, ЗПР, логопед-дефектолог, формирование поведения.

[1]Lobova E. S., Safronova O. V.,
Kindergarten No 36 of Chelyabinsk,
Chelyabinsk, Russia
[1]e-mail: lobova-es@mail.ru

THE PROBLEM OF FORMING LEARNING BEHAVIOUR IN CHILDREN WITH SEVERE SPEECH DISORDERS AND MENTAL DEVELOPMENT DELAY: RESOURCES AND LIMITATIONS OF A SPEECH THERAPIST

Annotation. The article discusses the problem of unformed learning behavior in children with severe speech disorders (SSD) and mental development delay (MDD). The resources of a speech therapist-defectologist are described. The objective limitations of professional competence are outlined. A practical algorithm for forming learning behavior is presented. Examples from personal experience are provided.

Keywords: learning behavior, SSD, MR, speech therapist-defectologist, behavior formation.

В практике логопеда, дефектолога одной из наиболее частых и трудноразрешимых ситуаций является отсутствие у ребенка с тяжелыми нарушениями речи (ТНР) или задержкой психического развития (ЗПР) базовых поведенческих предпосылок к обучению. При относительно сохранных познавательных предпосылках у детей данной категории наблюдается несформированность произвольной регуляции деятельности, полевое поведение и негативизм в отношении учебной ситуации [1].

Пример из практики: на прием привели мальчика 5 лет с заключением «ЗПР, сенсорная алалия». Мама жаловалась на отсутствие речи и невнимательность. В кабинете ребенок за 10 минут успел открыть все шкафы, сбросить на пол дидактический материал и выбежать в коридор трижды. На любую попытку взрослого сесть рядом и показать картинку следовал крик и уход в противоположный угол. При этом мама комментировала: «Он умный, просто не хочет сейчас». Очевидно, что учебное поведение отсутствовало полностью.

Данные проявления существенно ограничивают эффективность коррекционно-развивающей работы, поскольку без сформированного учебного поведения любые логопедические и дефектологические вмешательства теряют адресность и результативность. Опишем поэтапно процесс формирования учебного поведения у дошкольников с ОВЗ.

Под учебным поведением понимается совокупность поведенческих актов, обеспечивающих возможность систематического обучающего взаимодействия между взрослым и ребенком. В структуру учебного поведения входят: способность к удержанию позы, фиксация взгляда на стимульном материале, принятие инструкции, терпимость к помощи взрослого, дифференцированная реакция на поощрение и ограничение [2].

У детей с ТНР и ЗПР указанные компоненты, как правило, либо отсутствуют, либо выражены крайне неравномерно. Согласно положению Л. С. Выготского, дефицит учебного поведения чаще всего носит характер вторичного социально-психологического дефекта, обусловленного неправильными условиями воспитания [1].

Наиболее распространенной ошибкой является попытка немедленного введения программного содержания без предварительного формирования поведенческой основы. Данный подход приводит к закреплению избегающего поведения, снижению учебной мотивации и профессиональному выгоранию специалиста [3]. Методологически верной является последовательность: сначала учебное поведение, затем — учебное содержание. Формирование поведения осуществляется преимущественно методами, основанными на принципах поведенческого подхода.

В распоряжении специалиста имеется ряд проверенных средств, позволяющих поэтапно сформировать целевое учебное поведение. В практической работе специалисты используют различные приемы и формы работы.

Пошаговое обучение с поощрением. Каждое требование формулируется лаконично, сразу после выполнения предъявляется индивидуальное поощрение (доступ к любимой игрушке, похвала) [4].

Наглядная поддержка. Использование визуального расписания снижает тревогу, повышает предсказуемость учебной ситуации. Дозирование нагрузки. Сначала длительность пребывания за столом не превышает 1–2 минут с постепенным увеличением. Поэтапное формирование. Формирование учебного поведения осуществляется постепенно: от пассивного принятия позы взрослым к самостоятельной посадке ребенка [4]. Подбор индивидуального поощрения. Выявление предпочитаемых занятий является обязательным этапом, поскольку эффективность поощрения напрямую зависит от его ценности для конкретного ребенка.

Наряду с ресурсами существуют объективные ограничения, игнорирование которых ведет к неоправданным ожиданиям.

Семейная ситуация. При отсутствии единых поведенческих требований в семье эффективность работы снижается многократно [3]. Органическое поражение центральной нервной системы. Выраженная повышенная возбудимость, синдром дефицита внимания с гиперактивностью требуют параллельного медицинского сопровождения.

Временная протяженность. Становление учебного поведения занимает от 3 до 9 месяцев регулярных занятий [2].

Приведем пример алгоритма практических действий специалистов.

1. Диагностический этап (2–3 встречи): оценка исходного уровня учебного поведения, выявление предпочитаемых стимулов и поощрений.
2. Поведенческий договор с родителями: разъяснение необходимости единого режима поощрений и требований дома.
3. Формирующий этап: работа по модели «требование — пауза — физическая подсказка — выполнение — интенсивное поощрение» [4].
4. Отслеживание динамики: при отсутствии положительной динамики в течение 2–3 месяцев — медицинская консультация.

Таким образом, формирование учебного поведения является обязательной стартовой фазой коррекционной работы с детьми с ТНР и ЗПР.

Литература:

1. *Лебединский, В. В.* Нарушения психического развития в детском возрасте / В. С. Лебединский. — Москва : Academia, 2003. — 144 с. — ISBN 5-7695-1033-1. — Текст: непосредственный.

2. *Мамайчук, И. И.* Психокоррекционные технологии для детей с проблемами в развитии : учебное пособие для студентов вузов, обучающихся по направлению и специальностям психологии / И. И. Мамайчук. — Санкт-Петербург : Речь, 2006. — 400 с. — ISBN 5-9268-0166-4. — Текст: непосредственный.

3. *Борякова, Н. Ю.* Коррекционно-педагогическая работа в детском саду для детей с задержкой психического развития (Организационный аспект) : методическое пособие / Н. Ю. Борякова, М. А. Касицына. — Москва : Сфера : Секачев В., 2007. — 79 с. — ISBN 978-5-88923-092-2. — Текст: непосредственный.

4. *Касицына, М. А.* Коррекционная ритмика: комплекс практических материалов и технология работы с детьми старшего дошкольного возраста с ЗПР / М. А. Касицына, И. Г. Бородина. — Москва : Гном и Д, 2005. — 215 с. — ISBN 5-296-00523-6. — Текст: непосредственный.

Лукина М. В.

Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет,
г. Челябинск, Россия
e-mail: ketsfox@mail.ru

Научный руководитель:
Скоробренко И. А., к. п. н.

ФОРМИРОВАНИЕ ЛЕКСИЧЕСКИХ НАВЫКОВ ОБУЧАЮЩИХСЯ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ

Аннотация. В статье рассматриваются особенности формирования лексических навыков у обучающихся начальной школы. Раскрываются психолого-педагогические предпосылки усвоения иноязычной лексики младшими школьниками, анализируются этапы формирования лексических навыков и приводятся конкретные методические приемы их развития. Особое внимание уделяется требованиям ФГОС начального общего образования и их реализации в процессе обучения иностранному языку.

Ключевые слова: лексические навыки, младшие школьники, иностранный язык, методика обучения, ФГОС, словарный запас.

Lukina M. V.
South Ural State Humanitarian and Pedagogical University,
Chelyabinsk, Russia
e-mail: ketsfox@mail.ru

Supervisor:
Skorobrenko I. A., Candidate of Pedagogical Sciences

FORMATION OF PRIMARY SCHOOL PUPILS' LEXICAL SKILLS

Annotation. The article discusses the features of primary school pupils' lexical skills formation. Psychological and pedagogical prerequisites for vocabulary acquisition are revealed, stages of lexical skill formation are analyzed, and specific teaching techniques are presented. Special attention is paid to the requirements of the Federal State Educational Standard of generalprimary education.

Keywords: lexical skills, primary school pupils, foreign language, teaching methods, vocabulary.

Современный этап развития общества характеризуется расширением международных контактов в образовательной, научной и профессиональной сферах. Мир стоит на пути решения глобальных проблем, требующих совместного вмешательства, включая эпидемиологические угрозы, экологические и социально-экономические вызовы. В этих условиях иностранный язык становится важным инструментом межкультурного взаимодействия и профессиональной мобильности [1].

Расширение сфер международного общения обусловливает необходимость совершенствования подходов к обучению иностранным языкам уже на начальном этапе образования. В этой связи особую актуальность приобретает проблема формирования базовых языковых навыков у обучающихся младшего школьного возраста, поскольку именно в этот период закладываются основы дальнейшего языкового развития, формируется отношение к предмету и учебной деятельности в целом.

В соответствии с требованиями Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 № 273-ФЗ [2] и Федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования [3] обучение иностранному языку направлено на формирование элементарной коммуникативной компетенции. Существенную роль в этом процессе играет овладение лексикой, обеспечивающей понимание и построение высказываний. Недостаточный словарный запас ограничивает участие обучающихся в речевом взаимодействии и снижает их уверенность при использовании иностранного языка. Младший школьный возраст (7–10 лет) обладает значительным потенциалом для усвоения лексического материала. Для обучающихся характерны наглядно-образное мышление, высокая способность к подражанию, а также чувствительность к интонационным и фонетическим особенностям речи. Вместе с тем отмечаются трудности удержания новой информации в памяти, необходимость частой смены деятельности и зависимость мотивации от эмоциональной насыщенности урока.

Указанные особенности определяют выбор методов и приемов обучения. В частности, обучение должно строиться с опорой на наглядность, повторяемость и включение обучающихся в активную деятельность. Недостаточная динамика урока или преобладание однотипных упражнений приводят к снижению интереса и, как следствие, к ухудшению результатов усвоения лексики.

Формирование лексических навыков осуществляется поэтапно и включает введение, закрепление и использование слов в речи. На этапе введения важно не только представить новое слово, но и обеспечить его осмысленное восприятие. Например, при изучении темы «Животные» учитель демонстрирует карточку с изображением «a fox», произносит слово и предлагает обучающимся соотнести его с уже известными понятиями или догадаться о значении по контексту.

Дополнительно может использоваться прием контрастирования (например, «a fox — a wolf»), что способствует уточнению значения слова и предотвращает возможные ошибки. Введение лексики в контексте (через короткие фразы или мини-истории) показывает обучающимся, как слово функционирует в речи.

На этапе закрепления используются упражнения, направленные на узнавание, воспроизведение и первичное использование лексики. К ним относятся задания на соотнесение слова и изображения, заполнение пропусков, выбор правильного варианта, а также повторение за учителем. Эффективным является чередование устных и письменных форм работы, что способствует более глубокому усвоению материала.

Игровые методы занимают особое место в обучении младших школьников. Например, игра «What's missing?» развивает внимание и память, а «Memory» способствует установлению устойчивых ассоциативных связей между словом и его значением. Важно, чтобы игровые задания не носили случайный характер, а были включены в общую систему работы с лексикой.

На этапе использования лексики формируются навыки ее самостоятельного применения. Обучающимся предлагаются задания на составление предложений по образцу, участие в диалогах, описание предметов или си-

туаций. Например, обучающиеся могут описывать своих домашних животных, используя изученные слова и простые грамматические конструкции.

Работа в парах и группах способствует развитию коммуникативных умений и снижает страх ошибки. Взаимодействие с одноклассниками создает условия для естественного использования языка и делает процесс обучения более приближенным к реальному общению [4].

Следует учитывать, что трудности при формировании лексических навыков могут быть связаны с влиянием родного языка, ограниченным объемом кратковременной памяти и недостаточной сформированностью учебных навыков. Кроме того, младшие школьники нередко испытывают затруднения при переносе слов из пассивного словаря в активный.

Для преодоления указанных трудностей необходимо систематическое повторение лексики в различных контекстах, использование разнообразных упражнений и постепенное усложнение заданий. Возвращение к изученным словам через определенные промежутки времени способствует их более прочному закреплению.

Методические подходы, представленные в трудах Н. Д. Гальсковой [5] и И. Л. Бим [6], подчеркивают важность системности и последовательности в обучении. Лексический материал должен вводиться дозированно и регулярно актуализироваться, что обеспечивает его интеграцию в речевую деятельность обучающихся.

Таким образом, формирование лексических навыков у обучающихся начальной школы представляет собой сложный и многоуровневый процесс. Его эффективность зависит от учета возрастных особенностей детей, грамотного отбора лексического материала и использования разнообразных методов обучения. В современных условиях данная проблема сохраняет свою актуальность и является перспективной в развитии методики обучения иностранным языкам.

Литература:

1. *Афанасьева, О. Ю.* Языковая личность будущего учителя иностранного языка в условиях трансформации современного образования / О. Ю. Афанасьева, Е. Б. Быстрай, И. А. Скоробренко. — Текст : непосредственный // Вестник Южно-Уральского государственного гуманитарно-педагогического университета. — 2025. — №1 (185). — С. 38–57.

2. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации»: по состоянию на 2026 год. — Москва : Эксмо, 2026. — 224 с. — (Законы и Кодексы). — ISBN 978-5-04-232302-7. — Текст : непосредственный.

3. Федеральные государственные образовательные стандарты начального, основного и среднего общего образования. — Москва : Вако, 2024. — 256 с. — ISBN 978-5-408-06889-0. — Текст: непосредственный.

4. *Пассов, Е. И.* Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению / Е. И. Пассов. — Москва : Просвещение, 1991. — 223 с. — ISBN 5-09-000707-1. — Текст : непосредственный.

5. *Гальскова, Н. В.* Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика / Н. В. Гальскова, Н. И. Гез. — 7-е изд. — Москва : Академия, 2013. — 336 с. — ISBN 978-5-7695-6473-4. — Текст : непосредственный.

6. *Бим, И. Л.* Методика обучения иностранным языкам как наука и проблемы школьного учебника / И. Л. Бим. — Москва : Русский язык, 1977. — 288 с. — Текст : непосредственный.

Лунгу Н. Е.
Детский сад №301 г. Челябинска,
г. Челябинск, Россия
e-mail: lungu_nataha@mail.ru

Научный руководитель:
Бутенко Н. В., д. п. н., доцент

ПРОБЛЕМА ВОСПИТАНИЯ НРАВСТВЕННОСТИ В ДОШКОЛЬНОМ ВОЗРАСТЕ

Аннотация. В статье исследуется проблема воспитания нравственности в дошкольном возрасте с позиции переосмысления содержания дошкольного образования и развития духовно-нравственной сферы личности, результатом чего является становление культурно-нравственной, социально-активной личности ребенка, способной к проявлению нравственных чувств и регулированию собственного поведения в соответствии с социальными нормами.

Ключевые слова: социализация, культура, воспитание, личность, нравственность, нравственные эмоции, дети дошкольного возраста.

Lungu N. E.
Kindergarten No 301 of Chelyabinsk,
Chelyabinsk, Russia,
e-mail: lungu_nataha@mail.ru

Supervisor:
Butenko N. V., Doctor of Pedagogical Sciences, Associate Professor

ON THE ISSUE OF MORAL EDUCATION IN PRESCHOOL AGES

Annotation. The article explores the problem of moral education in preschool age from the perspective of rethinking the content of preschool education and the development of the spiritual and moral sphere of the individual, resulting in the formation of a culturally moral and socially active child who is capable of expressing moral feelings and regulating their own behavior in accordance with social norms.

Keywords: socialization, culture, upbringing, personality, morality, moral emotions, preschool children.

Социокультурные и духовно-нравственные ориентиры современного российского образования актуализируют проблему обеспечения развития нравственных качеств личности как условия позитивной социализации в дошкольном возрасте — вхождения ребенка в мир человеческой культуры и взаимодействия на основе ценностно-смысловых ориентаций (ФОП ДО, Целевой раздел II, п. 14.2).

Движущей силой социализации личности в дошкольном возрасте является приобщение детей дошкольного возраста к культуре (мировая, отечественная, региональная) в рамках интериоризации ее ценностей, что способствует формированию социокультурной компетентности ребенка и базовых качеств личности (Н. В. Бутенко, Л. В. Коломийченко, Н. М. Крылова, Л. В. Трубайчук и др.). Н. В. Бутенко указывает на многоаспектность и сложность развития социального мира в дошкольном возрасте, на необходимость организации условий, способствующих познанию ребенком духовно-ценностного многообразия факторов его жизнедеятельности, формированию социокультурного опыта и усвоению нравственно-этических норм в изменяющемся социуме [1].

«Нравственность» — термин, употребляющийся в качестве синонима термину «мораль», реже — «этика»; сфера практической свободы человека, его субстанциональной конкретности воли, возвышающейся над субъективным мнением и желанием [2]. В научной литературе *«нравственность» как человеческая мораль* трактуется по-разному. *В философии нравственность* рассматривается в системе личных ценностей, основанная на внутреннем восприятии эстетических категорий (добр-зло, красивое-безобразное и др.), определяющих правильные или неправильные поступки человека, которые включают в себя внутренние установки, мотивы, сознательно принятые нормы и ценности, направленные на достижение духовно- нравственного становления личности (Аристотель, Г. Гегель, И. А. Ильин, Д. С. Лихачев и др.). *В социологии нравственность* понимается с точки зрения изучения морали в рамках социального феномена во взаимосвязи с социальными процессами, институтами и группами, вступающими в общественную жизнь (В. И. Бакштановский, Р. Блум, Э. Дюркейм, Н. Луман, Ш. Х. Пфюнтер, Ю. В. Согомонов, М. В. Соколов, П. А. Сорокин, К. А. Цигерт и др.). *В культурологии* нравственность трактуется как сложное явление, тесно связанное с культурой и реализацией ее ключевых функций, которая представляет собой систему принципов, ценностей и норм, регулирующих поведение человека, отражая культурно-исторический и социальный опыт общества (Ф. Бэкон, Н. А. Бердяев, Т. Гоббс, И Кант, О. М. Петрашкевич-Тихомирова, В. С. Соловьев и др.). *В педагогике* нравственность определяется как система моральных убеждений, принятых в обществе для их обязательного усвоения его членами, основанная на достоинстве, доброте, честности, справедливости, искренность, милосердии, ответственности, толерантности, открытости и др. (А. С. Арсеньев, Я. А. Коменский, Д. Локк, Б. Т. Лихачев, Ж.-Ж. Руссо, В. А. Сухомлинский, К. Д. Ушинский и др.). *В психологии* нравственность исследуется с точки зрения механизмов ее формирования (адаптация, идентификация, эмпатия, самооценка, личностные смыслы и пр.) и проявления в повседневной активности человека (Л. И. Анцыферова, Л. И. Божович, Б. С. Братусь, Л. С. Выготский, А. В. Зосимовский, Л. И. Рувинский, Е. В. Субботский, А. А. Ухтомский, В. Э. Чудновский, С. Г. Якобсон и др.).

Решение вопросов нравственного воспитания в системе современного дошкольного образования (О. С. Богданова, Е. Н. Бородина, С. М. Зырянова, И. А. Каирова, Р. Р. Калинина, Т. А. Макарова, Н. В. Мельникова, В. Г. Нечаева, Е. В. Субботинский и др.), которые связаны *с усвоением детьми морально-этических норм гражданского общества*, зависит, на наш взгляд, от следующих *факторов*: а) социальных (статус в обществе, этническая среда и др.), б) семейного воспитания, основанного на позитивных морально-этических нормах, в) морали, закрепленной национальными традициями и полезными народными обычаями, г) создания условий для развития личности ребенка в активности социального и индивидуального и пр. [3, 4].

Начиная с младшего дошкольного возраста в условиях семейного и общественного воспитания ребенок ориентирован на принятые в обществе моральные нормы, но он еще не способен рефлексировать собственное моральное поведение, т. к. зависим от него и полагается на внешнюю оценку взрослого, выступающего в роли «носителя» духовно-нравственных ценностей и социальных ориентиров, который в социально культурном взаи-

модействии должен их демонстрировать через свои поступки и действия, что становится мощным стимулом для детского подражания.

Н. В. Бутенко рассматривает понятие *«нравственные основы»* применительно к гражданскому и нравственно-патриотическому воспитанию детей дошкольного возраста как *умение ребенка ориентироваться и адекватно действовать в конкретной ситуации в условиях освоенной и усвоенной системы социальных норм (моральные, нравственные, поведенческие), с которыми сталкивается ребенок ежедневно, ситуативно и осваивает их через: содержание — действие* (познание — практика), *нормативный характер* (то, что предписывает или запрещает норма), *условия — обстоятельства, мотивационные установки* и *адресаты* выполнения или невыполнения *нормы* (группа или субъект). Результат сформированных нравственных основ в дошкольном возрасте автор связывает сформированием привычки к «нравственному», основанной на личностных установках, формах мотивации индивидуального поведения в совокупности объективных и безусловных норм, образах мысли и свободной воли ребенка как социального индивида [5].

В процессе воспитания нравственности в дошкольном возрасте особая роль отводится развитию эмоционально-мотивационной сферы, включающей: *эмоциональные реакции ребенка как аффекты* психики, предопределяющие детскую реакцию на ситуацию, выраженную в форме эмоций, которые в структуре мотивации выполняют функцию, определяющую направленность поведения ребенка в совокупности способов его реализации, когда мотив деятельности объясняет причину его поведения (Е. П. Ильин, А. Н. Леонтьев, В. С. Мухина, А. А. Реан, С. Л. Рубинштейн, Д. И. Фельдштейн и др.). В воспитании нравственных чувств у детей дошкольного возраста необходима органическая связь знаний (представления и понятия), оценочных отношений (хорошо, плохо, благоразумно и пр.) и практических действий, направленных на выработку нравственных привычек (уважительное отношение к людям, организованность поведения и пр.).

Литература:

1. *Бутенко, Н. В.* Формирование позитивной социализации в дошкольном и младшем школьном возрасте: учебно-методическое пособие для студентов педагогических вузов и колледжей / Н. В. Бутенко. — Челябинск : Южно-научный центр РАО, 2021. — 230 с.– ISBN 978-5-907408-91-3. — Текст : непосредственный.
2. *Лопатин, В. В.* Русский толковый словарь / В. В. Лопатин, Л. Е. Лопатина. — Москва : Русс. яз., 1998. — 832 с. — ISBN 5-200-02603-2. — Текст : непосредственный.
3. *Мельникова, Н. В.* Развитие нравственной сферы личности дошкольника / Н. В. Мельникова. — Москва : Академия, 2010. — 352 с. — ISBN 978-5-7142-1209-3. –Текст : непосредственный.
4. Социально-нравственное воспитание детей дошкольного возраста : учебное пособие / Зырянова С. М. [и др.] ; Екатеринбург : Уральский гос. пед. ун-т, 2006. — 184 с. –ISBN 5-7186-0254-9. — Текст : непосредственный.
5. *Бутенко, Н. В.* Формирование основ гражданственности и патриотизма в дошкольном возрасте : учебно-методическое пособие для педагогов дошкольных образовательных организаций / Н. В. Бутенко. — Челябинск : Южно-Уральский научный центр РАО, 2025. — 145 с. — ISBN 978-5-907821-58-3. — Текст : непосредственный.

Лысова В. С.

Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет
г. Челябинск, Россия
e-mail: lysowa.violetta@yandex.ru

Научный руководитель:
Быстрай Е. Б., д. п. н., профессор

ПРИМЕНЕНИЕ ИНТЕРАКТИВНЫХ МЕТОДОВ ПРИ ФОРМИРОВАНИИ ЛЕКСИЧЕСКИХ НАВЫКОВ КИТАЙСКОГО ЯЗЫКА У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Аннотация. В современном мире, где международное сотрудничество приобретает особо важное значение, укрепление и расширение отношений между Россией и Китаем открывает целый спектр новых, уникальных возможностей. В связи с этим особую актуальность приобретает вопрос подготовки квалифицированных кадров, способных вести диалог и успешно сотрудничать с китайскими партнерами. Подготовку будущих специалистов эффективнее начинать с дошкольного возраста. Это позволит заложить прочный фундамент для дальнейшего развития языковых умений, в том числе лексических. Для достижения наилучших результатов в обучениисследует применять современные интерактивные методики, которые способствуют более глубокому и осознанному освоению лексики китайского языка, а так же развивают интерес к культуре и традициям Китая.

Ключевые слова: китайский язык; лексический навык; интерактивные методы; дошкольный возраст.

Lysova V. S.
South Ural State Humanitarian and Pedagogical University,
Chelyabinsk, Russia
e-mail: lysowa.violetta@yandex.ru

Supervisor:
Bystray E. B., Doctor of Pedagogical Sciences, professor

APPLICATION OF INTERACTIVE METHODS IN THE FORMATION OF CHINESE LANGUAGE VOCABULARY SKILLS IN PRESCHOOL CHILDREN

Annotation. In today's world, where international cooperation is becoming particularly important, and the strengthening and expansion of relations between Russia and China opens up a whole range of new, unique opportunities. In this regard, the issue of training qualified personnel capable of conducting a dialogue and successfully cooperating with Chinese partners is becoming particularly relevant. It is more effective to start training future specialists from preschool age. This will lay a solid foundation for the further development of language skills, including lexical ones. To achieve the best learning results, modern interactive techniques should be used that promote deeper and more conscious vocabulary acquisition.

Keywords: Chinese language; lexical skill; interactive methods; preschool age.

В нынешних реалиях овладение китайским языком обретает особую значимость, что обусловлено укреплением международных контактов, активным культурным диалогом между нашими государствами и растущей экономической мощью Китая. Занимая лидирующие позиции в сфере международной торговли, будучи крупнейшим мировым экспортером и одной из ведущих экономик планеты, Китай оказывает все большее влияние на глобальные рынки. Эта тенденция формирует устойчивый спрос на профессионалов, владеющих китайским языком. Владение этим навыком становится важным конкурентным преимуществом для специалистов в сферах бизнеса, предпринимательства, экономики и дипломатии, чья деятельность напрямую связана с партнерами из КНР. Люди, знающие язык, способны глубже понять культурный код собеседника, предотвратить недопонимание в ходе переговоров и успешно выстроить деловые связи [1, 2]. В сложившихся условиях, когда большинство компаний стремится к освоению новых рынков, Китай выступает в роли ключевого партнера, что лишь усиливает потребность в кадрах, готовых к продуктивному взаимодействию с китайскими коллегами. Повышенный интерес к изучению китайского языка также связан с современной международной политической ситуацией. Активное укрепление российско-китайских связей диктует необходимость более глубокого взаимопонимания сторон, фундаментом которого служит владение языком партнера.

В ходе встречи с преподавательским составом и обучающимися Харбинского политехнического университета 17 мая 2024 года Владимир Путин отметил, что стремительное развитие отношений между РФ и КНР создает спрос на кадры, свободно говорящие на обоих языках и способные эффективно взаимодействовать друг с другом. Президент акцентировал внимание на положительной динамике: в России сейчас насчитывается порядка 90 тысяч студентов, осваивающих китайский язык, в то время как в Китае русский язык изучают около 80 тысяч человек. Внимание людей по всему миру привлекает китайская культура, которая обладает богатой и удивительной историей, философией, искусством и ценностями. Национальные фестивали, каллиграфия, древнейшая история, богатая легендами и сказами литература, чайная церемония — все это побуждает людей изучать китайский язык, а также помогает прикоснуться, а со временем и проникнуться культурой Китайской Народной Республики. Как подчеркнул В. В. Путин «Когда владеешь языком, тогда понимаешь душу народа, душу тех людей, которые владеют этим языком».

Владение китайским языком предоставляет доступ к анализу информации, позволяя специалистам детально исследовать функционирование китайских приложений и рынков, а также знакомиться с корпоративными отчетами в первоисточнике. Среди преимуществ, доступных тем, кто осваивает этот язык, стоит выделить: свободу путешествий, перспективы трудоустройства в КНР и шанс получить образование в местных университетах.

Изучение китайского языка целесообразно начинать с дошкольного возраста. Это связано с тем, что взросление человека неизбежно усложняет процесс запоминания чужого языка. За всю историю развития педагогики в России специалисты многократно сопоставляли методики преподавания родного и иностранного языков. Их объединяют общие задачи: становление языковой личности и воспитание речевой культуры обучающихся. Данные категории тесно переплетены и отражают творческое начало, индивидуальность, способность выстраивать диалог и эффективно взаимодействовать с собеседником. Однако различия кроются в итоговых целях обучения. В случае с родным языком не требуется создание новой системы коммуникации, поскольку образовательный фокус смещен на изучение теоретических основ русского языка. Коммуникативная цель — совершенствование

знаний, умений и навыков устной речи, обучение чтению и письму. Процесс формирования навыков иностранного языка будет отличаться от процесса формирования навыков родного языка. Отличие будет состоять в том, что при вхождении ребенка в мир родного языка у него нет языка–посредника, то есть происходит моментальное соотношение понятия и слова, без промежуточного значения, при изучении иностранного языка посредником выступает родной язык. Это касается не только лексического, фонетического пласта речи, но и так же грамматического, который является самым трудным в освоении, поскольку каждый язык обладает своими особенностями грамматического строя, поэтому и процесс освоения затрудняется. Данный процесс обладает следующими особенностями:

1. Иероглифическая система записи. В отличие от алфавитных систем, здесь необходимо запоминать начертание и значение огромного количества уникальных символов. Необходимо осваивать не только символы, но и порядок черт, что требует особого терпения и усидчивости.

2. Тональная система. В китайском языке интонация определяет смысл слова. Одно и то же сочетание звуков, произнесенных с разной тональностью, может обозначать абсолютно разные, непохожие по смыслу понятия. Это требует от обучающихся высокой точности и произношения.

3. Специфические грамматические конструкции. Для составления и использования предложений на китайском языке используется строгий порядок слов, служебных частиц для выражения контекстных нюансов.

4. Культурный контекст. Понимание многих выражений, метафор, идиом, крылатых фраз невозможно без глубокого погружения в менталитет цивилизации, что делает процесс изучения языка многослойным и по–настоящему захватывающим.

Чтобы сделать процесс обучения максимально комфортным и не растерять энтузиазм детей дошкольного возраста в изучении иностранного языка, педагоги все активнее применяют современные интерактивные методы. Дидактические (обучающие) игры на занятиях иностранным языком организуются по особым правилам и с соблюдением принципов активного и интерактивного обучения, фиксированной структуры игровой деятельности и системы оценивания, что дает возможность осуществлять задачи воспитания, обучения и развития через доступную и привлекательную для детей форму деятельности. Формат проведения дидактических игр достаточно ограничен, в основном сюда относятся словесные игры (игра-загадка; игра-беседа; игра-предположение; игра-поручение) [3]. К примеру игр, которые могут быть использованы для формирования лексических навыков детей дошкольного возраста, можно отнести такие игры как: словесные игры («счет»; «найди друзей» и т. д.); игры на соотнесение значений слов и другие. Следует рационально подходить к подбору дидактических игр и иных интерактивных методов в соответствии с уровнем языковой подготовки обучающихся, что позволит обеспечить оптимальные условия для усвоения нового словарного запаса и улучшения коммуникативных способностей. Такой подход позволит не только повысить интерес детей дошкольного возраста к процессу изучения китайского языка, но и обеспечить качественное и последовательное развитие языковых умений и навыков [4, 5].

В заключении можно сделать вывод о том, что использование интерактивных методов в процессе обучения детей дошкольного возраста основам китайского языка играет ключевую роль в условиях современной образовательной среды. Это обусловлено тем, что интерактивные методы не только способствуют более глубокому и осознанному усвоению лексического материала, но и делают процесс обучения более увлекательным и мотивирующим для детей.

Литература:

1. *Афанасьева, О. Ю.* Языковая личность будущего учителя иностранного языка в условиях трансформации современного образования / О. Ю. Афанасьева, Е. Б. Быстрай, И. А. Скоробренко. — Текст : непосредственный // Вестник Южно-Уральского государственного гуманитарно-педагогического университета. — 2025. — №1 (185). — С. 38–57.

2. *Быстрай, Е. Б.* Геймификация процесса формирования опыта межкультурной педагогической компетентности будущего педагога / Е. Б. Быстрай, Б. А. Артеменко. — Челябинск : ЗАО «Библиотека А. Миллера», 2020. — 256 с. — ISBN 978-5-93162-393-1. — Текст : непосредственный.

3. *Даринская, Л. А.* Возможности применения дидактических игр в развитии речевых умений российских дошкольников в процессе обучения китайскому языку / Л. А. Даринская, Л. Вэй. — Текст : непосредственный // Педагогика. Вопросы теории и практики. — 2023. — Т. 8, Вып. 2. — С. 138–146.

4. *Быстрай, Е. Б.* Роль игровых технологий в процессе подготовки педагогов к созданию билингвальной образовательной среды как фактора развития ребенка в период дошкольного детства / Е. Б. Быстрай, Л. А. Белова, Б. А. Артеменко. — Челябинск : Библиотека А. Миллера, 2020. — 81 с. — ISBN 978-5-93162-356-6. — Текст : непосредственный.

5. *Казакова, В. А.* Развитие коммуникативных способностей детей младшего школьного возраста средствами дидактических игр / В. А. Казакова. — Текст : непосредственный // Актуальные вопросы гуманитарных и социальных наук : мат-лы Всерос. науч.-практ. конф. с междунар. участием (Чебоксары, 15 января 2026 г.). — Чебоксары : ИД «Среда», 2026. — С. 70–72.

[1]Льопиз Герра К., Урданивия Руис Д.
Центральный университет Лас-Вильяс,
г. Санта-Клара, Куба
[1]e-mail: kllopiz@uclv.cu

ОБРАЗОВАНИЕ БЕЗ ГРАНИЦ: 60 ЛЕТ УНИВЕРСИТЕТСКОГО СОТРУДНИЧЕСТВА МЕЖДУ РОССИЕЙ И КУБОЙ

Аннотация. Более 60 лет сотрудничество России и Кубы в сфере образования демонстрирует, что образование без границ возможно. Первоначальные проблемы, такие как языковые барьеры, географическая удаленность и внешнее давление (включая эмбарго против Кубы), решались конкретными способами: масштабными стипендиальными программами, обменом преподавателями и созданием технических училищ и университетов с общими учебными программами, таких как Российский университет дружбы народов им. Патриса Лумумбы. Современные перспективы связаны с цифровизацией и дистанционным обучением в подготовке специалистов в области науки и инноваций. Эта модель позволила подготовить тысячи кубинских специалистов в России и наоборот, укрепляя взаимное развитие, выходящее за рамки политики. Политическая воля и братство между двумя народами делают образование прочным мостом в будущее.

Ключевые слова: сотрудничество, образование, Россия, Куба, взаимное развитие.

[1]Llopiz Guerra K., Urdanivia Ruiz D.
Universidad Central «Marta Abreu» de Las Villas,
Santa Clara, Cuba
[1]e-mail: kllopiz@uclv.cu

EDUCACIÓN SIN FRONTERAS: 60 AÑOS DE COOPERACIÓN UNIVERSITARIA ENTRE RUSIA Y CUBA

Resumen. La cooperación educativa entre Rusia y Cuba ha transitado más de seis décadas de fructífero intercambio académico, constituyendo un modelo paradigmático de internacionalización solidaria. Este artículo analiza los orígenes, evolución y perspectivas de estos lazos, centrándose en el Convenio Marco Interinstitucional de Colaboración firmado en 2025 entre la Universidad Central «Marta Abreu» de Las Villas (UCLV) y la Universidad Estatal de Humanidades y Pedagogía de los Urales del Sur. Se examinan las barreras superadas — idiomáticas, geográficas y políticas — y las soluciones implementadas, desde los programas de becas masivas en la era soviética hasta las actuales estrategias de digitalización y movilidad académica. A partir del análisis documental y la revisión de fuentes primarias, se concluye que la voluntad política y la hermandad entre los pueblos han convertido a la educación en un puente sólido hacia el futuro, con proyecciones prometedoras en ciencia, innovación y formación de recursos humanos de alta calificación.

Palabras clave: Cooperación; educación; Rusia; Cuba; desarrollo mutuo.

[1]Llopiz Guerra K., Urdanivia Ruiz D.
Universidad Central «Marta Abreu» de Las Villas,
Santa Clara, Cuba
[1]e-mail: kllopiz@uclv.cu

EDUCATION WITHOUT BORDERS: 60 YEARS OF UNIVERSITY COOPERATION BETWEEN RUSSIA AND CUBA

Annotation. Educational cooperation between Russia and Cuba has spanned over six decades of fruitful academic exchange, constituting a paradigmatic model of solidarity-based internationalization. This article analyzes the origins, evolution, and perspectives of these ties, focusing on the Framework Interinstitutional Collaboration Agreement signed in 2025 between the Central University «Marta Abreu» of Las Villas (UCLV) and the South Ural State University of Humanities and Pedagogy. The barriers overcome — linguistic, geographical, and political — and the implemented solutions are examined, from massive scholarship programs in the Soviet era to current strategies of digitalization and academic mobility. Based on documentary analysis and review of primary sources, it is concluded that political will and brotherhood between peoples have turned education into a solid bridge to the future, with promising projections in science, innovation, and training of highly qualified human resources.

Keywords: Cooperation; education; Russia; Cuba; mutual development.

La educación superior contemporánea enfrenta el desafío de trascender las fronteras nacionales para responder a problemas globales que requieren soluciones colaborativas. En este contexto, la cooperación internacional universitaria emerge como un instrumento indispensable para la formación de profesionales capaces de abordar la complejidad del mundo actual. Entre las experiencias más significativas de integración académica bilateral se encuentra la relación entre la Federación de Rusia y la República de Cuba, cuyos lazos educativos superan los sesenta años de historia compartida.

El restablecimiento de las relaciones diplomáticas entre Cuba y la Unión Soviética en 1960 marcó el inicio de una intensa colaboración en el ámbito educativo. Según fuentes documentales, ese mismo año se firmó el Convenio Cubano-Soviético de Cooperación Interestatal, que dio impulso al intercambio estudiantil (Býkova, 2018). En las décadas siguientes, más de sesenta mil profesionales cubanos cursaron estudios de pregrado y posgrado en la URSS (Franquiz, 2018), mientras que cientos de profesores soviéticos impartieron docencia en instituciones cubanas, contribuyendo decisivamente a la formación de recursos humanos en áreas estratégicas como la ingeniería, la medicina y la pedagogía.

La disolución de la Unión Soviética en 1991 supuso un repliegue temporal de estos vínculos, pero la cooperación se revitalizó en el siglo XXI con renovado ímpetu. En la actualidad, alrededor de trescientos estudiantes cubanos se preparan en universidades rusas, muchos de ellos mediante becas del gobierno ruso, y existen más de un centenar de acuerdos interuniversitarios vigentes (Chernishenko, citado en GW2RU, 2025). Esta red de colaboración incluye iniciativas conjuntas en movilidad académica, programas educativos binacionales, laboratorios compartidos y cátedras honoríficas como el Centro Lomonósov en La Habana y la Cátedra José Martí en Moscú (Sadóvnichi, citado en GW2RU, 2025).

Un hito reciente en esta trayectoria lo constituye la firma del Convenio Marco Interinstitucional de Colaboración entre la Universidad Central «Marta Abreu» de Las Villas (UCLV) y la Universidad Estatal de Humanidades y Pedagogía de los Urales del Sur, formalizado en octubre de 2025 durante la V Convención Científica Internacional UCLV (Embajada de Rusia en Cuba, 2025). Este acuerdo, rubricado por los rectores Alexandr Kuznetsov y Luis Antonio Barranco Olivera, establece relaciones de trabajo para el desarrollo conjunto de planes de estudio, niveles académicos e investigaciones en áreas de interés mutuo (CMHW, 2025).

El presente artículo tiene como objetivos: (1) reconstruir la trayectoria histórica de la cooperación educativa entre Rusia y Cuba, identificando problemas, soluciones y perspectivas; (2) analizar el contenido y alcance del convenio UCLV-Universidad de los Urales del Sur; y (3) reflexionar sobre el papel de la internacionalización universitaria como vector de desarrollo mutuo y resistencia frente a las adversidades externas.

El punto de partida de la cooperación educativa ruso-cubana se sitúa en los albores de la década de 1960, cuando la recién instaurada Revolución Cubana buscaba consolidar su proyecto socialista y formar aceleradamente profesionales que pudieran sostener las transformaciones económicas y sociales del país. La Unión Soviética, por su parte, veía en Cuba un aliado estratégico en el contexto de la Guerra Fría y estaba dispuesta a compartir su experiencia en la construcción del socialismo, incluyendo su robusto sistema educativo.

El intercambio estudiantil adquirió dimensiones masivas. Según documenta Býkova (2018), entre 1961 y 1964, unos cuatro mil cubanos cursaron estudios de superación técnica y profesional en 180 especialidades diferentes, incluyendo formación para cargos de dirección. Los estudiantes cubanos se distribuían en tres grandes áreas: las carreras técnicas, las agrícolas y las industriales. Los primeros recibían formación en fábricas de automóviles de Járkov, Gorlovka, Taskent y Gorki, donde aprendían oficios como torneros, ajustadores y fresadores; los segundos realizaban prácticas en los mejores koljoses y sovjoses del país; los terceros se capacitaban en plantas metalúrgicas de Enakievo, Taganrog y Cherepovéts, así como en la fábrica de maquinaria agrícola Ujtomski de Liúbertsi (Býkova, 2018).

Un lugar destacado en esta historia corresponde a la Universidad de la Amistad de los Pueblos Patricio Lumumba, fundada en Moscú en 1960 con el propósito explícito de formar profesionales de Asia, África y América Latina. Esta institución firmó los primeros contratos que abrieron camino a los jóvenes profesores soviéticos para que pudieran enseñar en Cuba, y viceversa, ofreciendo a los entusiastas cubanos la posibilidad de obtener grados académicos (Býkova, 2018). Las carreras más demandadas por los estudiantes cubanos fueron las de Ciencias, Tecnología y Estudios Militares.

La formación de educadores constituyó otra línea prioritaria. Entre 1972 y 1977, se formaron 117 maestros cubanos en estudios productivos, así como 196 especialistas en educación técnica y profesional, quienes se capacitaron en institutos pedagógicos e industriales soviéticos, incluyendo el Instituto Nacional de Elevación de la Educación Técnica y Profesional de la URSS (Býkova, 2018). Esta inversión en capital humano tuvo efectos multiplicadores en el sistema educativo cubano, que alcanzó estándares de calidad reconocidos internacionalmente.

El paradigma subyacente a esta cooperación puede caracterizarse como un modelo de «educación solidaria sin fronteras». No se trataba simplemente de transferir conocimientos, sino de construir capacidades endógenas que permitieran a Cuba desarrollarse con autonomía. Como ha señalado el investigador cubano Karel Llopiz Guerra, la formación de profesionales en el extranjero, cuando se articula con políticas nacionales de retención y reinserción laboral, puede generar círculos virtuosos de desarrollo que trascienden las coyunturas políticas (Llopiz Guerra, comunicación personal, 2024, citado en diversas fuentes de su producción académica). Esta perspectiva resuena con la afirmación de las autoridades cubanas de que «Cuba comparte lo que tiene y no lo que le sobra» (Prensa Latina, 2022), principio que también orientó la cooperación recibida.

La desintegración de la Unión Soviética en 1991 provocó una crisis sistémica en Cuba, que perdió a su principal socio comercial y fuente de cooperación. El intercambio educativo sufrió una brusca interrupción. Muchos estudiantes cubanos que cursaban estudios en la URSS debieron regresar anticipadamente, y los programas de becas se suspendieron.

Durante la denominada «década perdida» de los años noventa, la cooperación académica quedó reducida a iniciativas aisladas, sostenidas más por la voluntad de individuos que por políticas institucionales.

No obstante, la hermandad forjada en décadas anteriores no desapareció. A partir del año 2000, con la recuperación económica rusa bajo la presidencia de Vladimir Putin y el restablecimiento de relaciones bilaterales en múltiples esferas, la cooperación educativa comenzó a reactivarse. En 2005 se celebró el primer Foro de Rectores de Universidades de Rusia y Cuba, que desde entonces se ha consolidado como un mecanismo de diálogo institucional de alto nivel. El V Foro, realizado en Moscú en 2025, reunió a unos setenta rectores y representantes de universidades y organizaciones científicas de ambos países, y permitió la firma de doce nuevos acuerdos interuniversitarios (GW2RU, 2025).

Durante este período se establecieron también importantes programas de becas gubernamentales. En la actualidad, el gobierno ruso ofrece becas anuales a estudiantes cubanos, y existen programas específicos de formación en áreas de alta prioridad para Cuba, como el transporte ferroviario. En 2025, 98 estudiantes cubanos se preparaban en universidades rusas mediante un programa intergubernamental de becas, y 57 trabajadores del sector ferroviario cursaban maestrías en Rusia (Cubaminrex, 2025).

La Universidad Central «Marta Abreu» de Las Villas, fundada en 1952, es una de las instituciones de educación superior más prestigiosas de Cuba. Con más de doscientos convenios internacionales vigentes, la UCLV ha hecho de la internacionalización un eje estratégico de su desarrollo. La Universidad Estatal de Humanidades y Pedagogía de los Urales del Sur, con sede en Cheliábinsk, es una institución rusa especializada en formación docente y humanidades, que implementa cuatro niveles de educación profesional y mantiene una activa política de cooperación internacional.

El Convenio Marco Interinstitucional de Colaboración fue firmado el 21 de octubre de 2025, en el marco de la V Convención Científica Internacional UCLV, bajo el lema «Por una innovación sostenible» (CMHW, 2025). Los firmantes fueron Alexandr Kuznetsov, rector de la universidad rusa, y el Dr. C. Luis Antonio Barranco Olivera, rector de la UCLV (Embajada de Rusia en Cuba, 2025).

El acuerdo establece relaciones de trabajo para: (a) el desarrollo conjunto de planes de estudio y programas académicos; (b) la realización de investigaciones colaborativas en áreas, disciplinas y temas de interés mutuo; (c) el intercambio de profesores, investigadores y estudiantes; (d) la organización de seminarios, conferencias y eventos científicos conjuntos; y (e) el intercambio de publicaciones y materiales académicos (Embajada de Rusia en Cuba, 2025).

Las áreas prioritarias de colaboración incluyen la formación de docentes, la educación inclusiva, las tecnologías de la información aplicadas a la educación y la investigación en ciencias pedagógicas. Un aspecto significativo es el interés expresado por la parte cubana en la enseñanza del idioma ruso para estudiantes cubanos en la facultad preparatoria de la universidad rusa (Roscuba, 2025). Por su parte, la parte rusa se ha mostrado dispuesta a compartir tecnologías y metodologías educativas avanzadas, adaptándolas a las particularidades del sistema educativo cubano (Kuznetsov, citado en Roscuba, 2025).

Este convenio no es un hecho aislado, sino que se inscribe en una red más amplia de colaboración entre universidades rusas y cubanas. En 2024 se concertaron más de sesenta acuerdos entre instituciones de educación superior de ambos países (Cubaminrex, 2025). La tendencia apunta hacia una creciente integración, con proyectos como la apertura de una sucursal de la Universidad Federal del Sur en Cuba (Diario de Cuba, 2024) y el establecimiento de laboratorios conjuntos de investigación en áreas como la robótica educativa y las tecnologías de asistencia para personas con necesidades educativas especiales.

La cooperación educativa ruso-cubana enfrenta desafíos significativos, pero también cuenta con potencialidades promisorias. Entre los primeros se encuentran: (a) las barreras idiomáticas, que requieren programas intensivos de enseñanza del ruso para estudiantes cubanos y del español para estudiantes rusos; (b) la distancia geográfica y los costos asociados a la movilidad; (c) el impacto del bloqueo económico de Estados Unidos contra Cuba, que dificulta las transferencias financieras y el acceso a tecnologías de comunicación; y (d) la necesidad de garantizar la pertinencia de los programas formativos en relación con las demandas de los mercados laborales de ambos países.

No obstante, las soluciones desplegadas a lo largo de sesenta años demuestran la capacidad de ambos países para sortear estos obstáculos. Las perspectivas futuras apuntan hacia: (1) la digitalización de los intercambios, mediante plataformas de educación a distancia y cursos virtuales compartidos; (2) la expansión de los programas de doble titulación, que permitan a los estudiantes obtener grados reconocidos en ambos países; (3) la intensificación de la investigación conjunta en áreas de interés estratégico, como la biotecnología, las energías renovables, la inteligencia artificial aplicada a la educación y la educación inclusiva; y (4) la creación de redes de egresados que funcionen como puentes académicos y profesionales.

Llopiz Guerra (2026), investigador de la UCLV, ha enfatizado la importancia de la cooperación internacional para la innovación educativa en contextos de recursos limitados. En sus trabajos sobre educación especial e inclusión, ha señalado que el intercambio de buenas prácticas entre países con sistemas educativos consolidados puede generar sinergias que potencian los resultados de aprendizaje, especialmente cuando dichos intercambios se basan en el respeto a las especificidades culturales y en la adaptación contextual de las metodologías (Llopiz Guerra, 2024, como se citó en ORCID, 2025). Esta perspectiva subraya que la cooperación no implica una transferencia unidireccional, sino un diálogo horizontal entre pares.

La cooperación educativa entre Rusia y Cuba constituye un caso ejemplar de internacionalización universitaria basada en principios de solidaridad, respeto mutuo y beneficio compartido. A lo largo de más de sesenta años, este vínculo ha superado barreras idiomáticas, geográficas y políticas, demostrando que la educación sin fronteras es posible cuando existe voluntad política y hermandad entre los pueblos.

El análisis realizado permite extraer las siguientes conclusiones principales:

La cooperación iniciada en la década de 1960 sentó las bases de un modelo de formación de recursos humanos que contribuyó decisivamente al desarrollo de Cuba, mediante la capacitación de decenas de miles de profesionales en universidades soviéticas.

Tras la crisis de los años noventa, la cooperación se ha reconstruido y ampliado en el siglo XXI, con un crecimiento sostenido de los acuerdos interuniversitarios, los programas de becas y las iniciativas conjuntas de investigación.

El Convenio Marco Interinstitucional firmado en 2025 entre la Universidad Central «Marta Abreu» de Las Villas y la Universidad Estatal de Humanidades y Pedagogía de los Urales del Sur representa un hito en esta trayectoria, estableciendo un marco estable para la colaboración en planes de estudio, investigación y movilidad académica.

Las perspectivas de futuro son promisorias, con oportunidades en digitalización, dobles titulaciones, investigación colaborativa en áreas estratégicas y creación de redes de egresados.

La experiencia ruso-cubana demuestra que la cooperación universitaria internacional, cuando se funda en la confianza y en el reconocimiento de las capacidades mutuas, puede generar desarrollo incluso en contextos de adversidad externa.

La educación, en definitiva, se erige como el puente más sólido entre dos naciones separadas por miles de kilómetros pero unidas por una historia compartida y un proyecto común de justicia social y desarrollo humano.

Fuentes de información:

1. *Býkova, V.* (2018). El intercambio estudiantil cubano-ruso: historia y actualidad. En Memorias de la Conferencia Estudiantil. Universidad Federal del Sur. https://www.conf.esp-centr.sfedu.ru/materials/stud_conf_18/995/bykova.pdf
2. Se consolida Universidad Central como referente global en el ámbito académico, científico y cultural. (2025). CMHW. — http://www.cmhw.cu
3. Puente académico entre Rusia y Cuba. (2025). Cubaminrex. — https://misiones.cubaminrex.cu/es/articulo/puente-academico-entre-rusia-y-cuba
4. Una universidad de Rusia abrirá una sucursal en Cuba. (2024). Diario de Cuba. — https://diariodecuba.com
5. Rusia y Cuba fortalecen sus lazos académicos. Embajada de Rusia en Cuba. (2025). [Publicación en Facebook]. — https://www.facebook.com/EmbajadaRusCuba
6. *Franquiz, A. A.* (2018). Las relaciones de colaboración entre Rusia y Cuba para la formación profesional. Revista Crítica Educativa, 4(2), 45–62.
7. Las universidades de Cuba y Rusia firman nuevos acuerdos de cooperación. (2025). GW2RU Educación. — https://es.gw2ru.com/educacion/18510-universidades-cuba-rusia-firman-nuevos-acuerdos
8. *Llopiz Guerra, K.* (2024). Procedimiento metodológico para la sensibilización hacia el trabajo social en la carrera de Educación especial. Pedagogía y Sociedad. [Artículo en prensa]. Perfil ORCID: https://orcid.org/0000-0002-1500-8000
9. *Llopiz Guerra, K.* (2025). Parents' Perspectives on the Benefits of Animal-Assisted Intervention: A Systematic Review. BehavioralScience.
10. Educación cubana más allá de fronteras. (2022). Archivo Prensa Latina. — https://archivo.prensa-latina.cu
11. Челябинский и кубинские вузы встали на путь сотрудничества. (2025). Roscuba Noticias. — https://www.roscuba.ru/news/russia/3954-chelyabinskij-i-kubinskie-vuzy-vstali-na-put-sotrudnichestva
12. Cuba y Rusia lanzan una nueva fase de cooperación científica y académica. (2026). Telesur. https://www.telesurtv.net/cuba-rusia-nueva-fase-cooperacion-cientifica-academica/
13. Universidad Central «Marta Abreu» de Las Villas. (2025). Convención UCLV 2025: resumen de la segunda jornada. UCLV. https://www.uclv.edu.cu
14. Wikipedia. (2025). Relaciones Cuba-Rusia. Wikipedia. https://es.wikipedia.org/wiki/Relaciones_Cuba-Rusia

Малышева С. Б.

Специальная (коррекционная) общеобразовательная школа № 119 г. Челябинска
г. Челябинск, Россия
e-mail: mckou119@mail.ru

ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ «ШКОЛА — ВУЗ» ПРИ ФОРМИРОВАНИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ У СТУДЕНТОВ — БУДУЩИХ ОЛИГОФРЕНОПЕДАГОГОВ

Аннотация. В статье обобщен двадцатилетний опыт взаимодействия специальной (коррекционной) школы № 119 г. Челябинска с кафедрой специальной педагогики, психологии и предметных методик ФГБОУ ВО «ЮУрГГПУ» по подготовке олигофренопедагогов для системы специального образования региона. Выделены направления профессионального взаимодействия.

Ключевые слова: взаимодействие, профессиональные компетенции, студент, программа бакалавриата «Олигофренопедагогика», специальное (дефектологическое) образование.

Malysheva S. B.
Special Education Needs School No 119 of Chelyabinsk
Chelyabinsk, Russia
e-mail: mckou119@mail.ru

SCHOOL — UNIVERSITY INTERACTION IN THE FORMATION OF PROFESSIONAL COMPETENCIES AMONG STUDENTS — FUTURE OLIGOPHRENOPEDAGOGUES

Annotation. The article summarizes the twenty-year experience of interaction between the Special Education Needs School No 119 of Chelyabinsk and the Department of Special Pedagogy, Psychology and Subject Methods of the Federal State Budgetary Educational Institution of Higher Education «South Ural State Humanitarian and Pedagogical University» for the training of oligophrenopedagogue students for the region's special education system. Areas of professional interaction are highlighted.

Keywords: interaction, professional competencies, student, bachelor's program «Oligophrenopedagogy», special (defectological) education.

Сегодня, в условиях не только резкого увеличения количества детейс ограниченными возможностями здоровья, но и объективного осложнения структуры дефекта обучающихся [1], актуализировался вопрос подготовки квалифицированных специалистов для работы с ними. В современных условиях, когда общество и государство делают запрос на практикоориентированность подготовки коррекционного специалиста и в целом повышают планку требований к профессиональным компетенциям дефектолога [2], значимым в данном вопросе становится взаимодействие научно-педагогических работников вуза, непосредственно занимающихся профессиональной подготовкой будущего дефектолога, с коррекционными образовательными учреждениями [3].

Специальная (коррекционная) школа № 119 г. Челябинска более 20 лет сотрудничает с кафедрой специальной педагогики, психологии и предметных методик ФГБОУ ВО «ЮУрГГПУ» (СППиПМ) по подготовке олигофренопедагогов для системы специального образования региона. В первый год основной формой взаимодействия было сотрудничество в рамках педагогической практики. Школа сразу предоставила качественную методическую поддержку и наставничество при прохождении студентами учебных и производственных практик [4].

Однако очень быстро стало очевидным, что потенциалы и преподавательского состава кафедры СППиПМ, и педагогов школы гораздо шире, поэтому спектр направлений профессионального взаимодействия очень быстро расширился, тем более, что это актуализировало работу преподавателей вуза, способствовало росту профмастерства педагогов школы и, самое главное, — росту профессиональных компетенций студентов-олигофренопедагогов [2]. По-прежнему, организация практик остается ведущим направлением сотрудничества: из 11 практик учебного плана профиля «Олигофренопедагогика», шесть организованы на базе школы.

Еще одним направлением сотрудничества стала организация научно-исследовательской деятельности студентов в рамках написания курсовых и выпускных квалификационных работ. Сегодня на базе школы активно организуется исследовательская деятельность студентов: тематика более половины выпускных квалификационных работ выполняется по заявкам образовательного учреждения, по темам, находящимся в фокусе интересов педагогов школы — работодателя. Это позволяет студенту работать над исследованием под научным руководством не только преподавателя, но и получить в качестве компетентного консультанта-методиста учителя, на классе которого проводится исследование, а, значит, очень заинтересованного в результатах диагностического обследования и наблюдения. По результатам выполнения квалификационного исследования студент должен предложить содержание коррекционной работы. На этом этапе сотрудничество в диаде «студент-учитель» приобретает практическую значимость, а иногда и имеет продолжение и реализуется в триаде «студент-учитель-родитель ребенка с ограниченными возможностями здоровья» [5].

Следующее направление — учебная деятельность. Небольшое количество часов, отведенных в учебном плане на блок методических дисциплин (данный блок достаточно дифференцированный, как отдельная учебная дисциплина выделены методики всех основных школьных предметов — всего таких дисциплин семь) компенсируется проведением части практических занятий на базе школы при посещении уроков опытных педагоговс последующим качественным анализом проведенного занятия и особым указанием на методические аспекты в соответствии с темой практического занятия (такие занятия очень хорошо решают вопросы качественной подготовки будущих олигофренопедагогов при изучении классической методики обучения школьников с нарушением интеллекта).

Познакомиться же с методическими новинками коррекционного образования и авторскими «лайфхаками» олигофренопедагогов у студентов есть возможность на мастер-классах, которые традиционно проводятся для студентов в рамках научно-практических семинаров. Они проходят как на базе университета, так и на базе школы. На такие встречи приглашаются ведущие дефектологи-практики, в т. ч. лучшие выпускники педагогического университета, участники и победители конкурсов профессионального мастерства различного уровня, вплоть до всероссийских. Сегодня в школе таких педагогов пятеро; данные специалисты — предмет особой гордости как преподавателей вуза, так и школы. На таких встречах есть возможность обсудить конкурсные материалы, а при анализе фрагментов уроков студентов во время практики использовать оценочные конкурсные критерии. Это,

безусловно, способствует росту профессиональных компетенций студентов в ведении уроков у детей с нарушением интеллекта.

Таким образом, взаимодействие научно-педагогических работников вуза, непосредственно занимающихся профессиональной подготовкой студентов-олигофренопедагогов, с коррекционными образовательными учреждениями позволяет качественно решать вопросы подготовки квалифицированных специалистов для работы с обучающимися с нарушением интеллекта.

Литература:

1. *Березина, М. С.* Коррекционная направленность использования зрительной поддержки в работе с детьми с расстройствами аутистического спектра / М. С. Березина, Л. М. Лапшина. — Текст : непосредственный // Психология в меняющемся мире: проблемы, гипотезы, перспективы : сб. мат-лов всерос. науч. конф. с междунар. участием, посв. 80-летию Южно-Уральского государственного университета (Челябинск, 12–13 мая 2023 г.). — Челябинск : Издательский центр ЮУрГУ, 2023. — Ч. 2. — С. 178–181.

2. Приказ Минтруда России от 13.03.2023 №136н «Об утверждении профессионального стандарта «Педагог-дефектолог»» (Зарегистрировано в Минюсте России 14.04.2023 №73027) // Электронный фонд правовых и нормативно-технических документов — [сайт]. — 2026. — URL: https://docs.cntd.ru/document/1301105855 (дата обращения: 30.04.2026). — Текст электронный.

3. *Лапшина, Л. М.* Формирование готовности студентов непрофильных факультетов к работе с детьми с ограниченными возможностями здоровья в условиях трансформации высшего дефектологического образования и инклюзирования дошкольного и школьного образования / Л. М. Лапшина, М. С. Коробинцева. — Текст : непосредственный // Актуальные вопросы гуманитарных и социальных наук: от теории к практике : мат-лы II Всерос. науч.-практ. конф. с междунар. участием (Чебоксары, 05 июня 2023 г.). — Чебоксары : ООО «Издательский дом «Среда»», 2023. — С. 139–140.

4. *Дружинина, Л. А.* Профессиональная готовность студентов педагогического вуза к реализации психолого-педагогического сопровождения детей раннего возраста с ограниченными возможностями здоровья / Л. А. Дружинина, Л. Б. Осипова, В. С. Цилицкий, Л. М. Лапшина. — Текст : непосредственный // Перспективы науки и образования. — 2024. — №1 (67). — С. 420–440. — DOI 10.32744/pse.2024.1.23.

5. *Коробинцева, М. С.* Формирование учебной мотивации у обучающихся с задержкой психического развития в адаптационный период при переходе из начальной в основную школу / М. С. Коробинцева, Л. М. Лапшина. — Текст : непосредственный // Ученые записки Крымского федерального университета имени В. И. Вернадского. Социология. Педагогика. Психология. — 2023. — Т. 9 (75), №2. — С. 125–138.

[1]Мамылина Н. В., Баркова В. В., Сарайкин Д. А., Павлова В. И., Белоусова Н. А.

Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет,
г. Челябинск, Россия
[1]e-mail: mamilinanv@cspu.ru

КОГНИТИВНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ КАК СПОСОБЫ АКТУАЛИЗАЦИИ ЛИЧНОСТНОГО СМЫСЛА ЗНАНИЯ В УСЛОВИЯХ ЦИФРОВИЗАЦИИ ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация. Статья посвящена некоторым аспектам цифровизации современного образования, связанным с актуализацией личностного смысла знания, обоснованию возможности применения с этой целью когнитивных технологий. Акцентируется внимание на необходимости внедрения в современную систему образования научно-информационной составляющей, философской рефлексии когнитивистики, когнитивных педагогических технологий с целью выстраивания целостной и системной концепции смыслоориентированного на науку процесса обучения.

Ключевые слова: цифровизация, образование, когнитивные технологии, индивидуальная образовательная траектория, инновационное обновление.

[1]Mamylina N. V., Barkova V. V., Saraykin D. A., Pavlova V. I., Belousova N. A.

South Ural State Humanitarian and Pedagogical University,
Chelyabinsk, Russia
[1]e-mail: mamilinanv@cspu.ru

COGNITIVE TECHNOLOGIES AS WAYS OF ACTUALIZING THE PERSONAL MEANING OF KNOWLEDGE IN THE CONTEXT OF DIGITALIZATION OF EDUCATION

Annotation. The article is devoted to some aspects of the digitalization of modern education related to the actualization of the personal meaning of knowledge, substantiating the possibility of using cognitive technologies for this

purpose. Attention is focused on the need to introduce a scientific and informational component, philosophical reflection of cognitive science, and cognitive pedagogical technologies into the modern education system in order to build an integrated and systematic concept of a meaning-oriented learning process.

Keywords: digitalization, education, cognitive technologies, individual educational trajectory, innovative renewal.

Глобальные процессы, происходящие в современном мире, экономике, политике, социальных отношениях существенно отражаются на системе образования различного уровня, влияют на вектор индивидуальных образовательных траекторий современной молодежи, формирование образовательных ценностей, способствуют неоднозначности восприятия ими культурных перемен в социуме и различных сферах жизни. Инновационное обновление образовательной деятельности в условиях цифрового общества формирует множество задач, включающих поиск смысла собственного человеческого существования, коррекции личностных ценностных выборов современного человека, разработке механизмов содействия личности в поисках идентичности.

Одним из новых «трендов» в развитии современного образования является цифровизация, представляющая глобальный процесс, охватывающий все сферы деятельности общества, сближающий высшее образование с научными достижениями, имеющими практикоориентированную направленность. Психосоциальное пространство человеческого бытия и образовательной деятельности под влиянием трансформативных технологий предъявляют особые требования к обучающемуся. Необходимо формировать образовательные технологии, способные эффективно готовить молодое поколение к самостоятельной жизни в интеллектуально насыщенной когнитивной среде социума, индивидуализированные платформы подготовки обучающихся людей разного возраста [2, 4].

Однако переход системы образования на субъектно-ориентированный путь обучения существенно осложняется присущей ей инерцией и формализмом знаний, а, следовательно, и инфантилизмом методов учебно-педагогической деятельности. Формализация, как «фиксированный набор сведений, воспроизводимых в ситуации нормативного контроля», не позволяет учитывать субъективные интересы, склонности и ценностные выборы обучающегося и предлагает ему в основном знания, фундаментальной характеристикой которых является тождество исходного и искомого знания [3, 5]. Формализованное знание, не учитывая субъектно-ориентированный характер современной культуры и общественной практики, закрепляет в сознании обучаемого бессубъектные способы мысли и действий, предопределяя тем самым невысокую эффективность его будущей гражданской и профессиональной востребованности. «Знания ради знания» создают тупиковые ситуации при решении современных актуальных задач в различных сферах профессиональной деятельности.

В свое время Платон и особенно Аристотель неоднократно высказывали мысль о том, что язык «набрасывает» на мир «категориальную разметку действительности», особо выделяя среди схваченного содержания то, что называют сущностями. К таким сущностным проявлениям многогранной целостности знания и его явления от сокрытости миру исторически при методологическом исследовании последнего, начиная с Ф. Бэкона, стали применять дифференциацию его на теоретическое, представляющее собой научное знание, способное «поднимать» мышление субъекта над горизонтом его личных восприятий действительности, и практическое знание, принимающее субъективно организованные события опыта [2, 5]. Однако увлечение формализацией знания по аналогии в учебно-образовательном и педагогическом процессах мешает формированию восприятия целостности знания и искажает внутренние экраны когнитивной сферы обучаемого, порождает комплекс заученной беспомощности, мешающий ему свободно и самостоятельно осуществлять выбор своих жизненных позиций, самоактуализироваться в них и стремиться к самозавершенности, определяемости изнутри.

Педагогическая практика на протяжении столетий показывает, что только в лоне целостного знания о себе и мире человек способен реализовать смыслы бытия, независимо от их типологических характеристик. В недрах целостного знания посредством вопрошания, как инструменте познания о пределах допустимого, сталкиваются конфигурации познанного и сомнения, формируются суждения и установки, активизируются ментальные конструкты «самости» человека, регулирующие его способности к самокоррекции персональных масок, ролевого репертуара в процессах восприятия конкретных событий. Смыслопорождающий континуум целостного знания посредством рефлексии делает возможной трансценденцию, как ориентацию на высшую самореализацию субъектом образования своего «Я». М. А. Розов утверждает, что «задавая» программу «переключения» сознания с эмпирического регистра на трансцендентальный, позволяя выявить, «уловить» условия мыслимости фактов, событий, явлений, — в образовательном процессе «речь должна идти не о частях, а сторонах некоторого единого целого, которые отличаются друг от друга не морфологически, а только своим отношением к чему-то третьему» [5]. В сфере образования этим третьим является субъект образовательной деятельности, которого необходимо научить рассматривать и анализировать события с разных точек зрения, воспринимать теоретические и практические уровни знания как разные ракурсы когнитивной деятельности, как переход от одной целевой установки к другой, из которых складывается понимание многомерной целостности знания, формирующей в духовно-интеллектуальной реальности внутреннего мира обучаемого некий целостный, чувственно воспринимаемый и замкнутый «в себе и на себя» понятийный смыслообраз мира и его проекции. Вариативность способов «распредмечивания» знаниевых капсул приводит к скульптурированию уникальности континуума личности, ее интеллектуально-духовно-эйдического пространства. Такой подход М. А. Розов называет рефлексивным преобразованием [5]. Диалектика установок субъекта образования в подходах к пониманию природы знания, позволяет преодолевать разрыв в восприятии целостности последнего, связывая формы его бытования принципом дополнительности. Архитектонику мыследеятельных уровней сознания, как накопителей знания, по принципу дополнительности, весьма искусно воспроизвел в своих исследованиях Дж.

Эдельман. В его теории особенности многомерной мыследеятельности сознания объясняются богатством и сложностью морфологии мозга, позволяющего сознанию оперировать огромными массивами информаций и ее комбинаций. Он выделяет два уровня осознания событий внешнего и внутреннего мира человеком, один из которых выступает базой, основой для развития другого. Первичное осознание связано с функционированием механизмов, обеспечивающих первичную осведомленность о состоянии среды и возможность использовать эту информацию. Второй уровень является более высоким способом осознания, связанным с самоосознаванием, рефлексией, владением языком и субъективной внутренней жизнью. В рамках данной концепции сознание является не просто эпифеноменом, оно субстанционально, действенно, позволяет увеличивать эволюционную приспособленность его носителей [1, 4].

Модели субъектно-ориентированного обучения рассматривают как когнитивные, а субъектов, включенных в их образовательные порталы, считают когнитивными субъектами. Когнитивный субъект образовательной деятельности, по нашему мнению, — это обучающийся человек, познающий мир и систематизирующий информацию о нем в своем внутреннем мыследеятельном когнитивном пространстве, хранящим ее в памяти и преобразующим в знания. Один из ключевых факторов, влияющих на эффективность работы с информацией, –это готовность к восприятию нового. Когнитивные способности обучающихся задаются генетически, ментально, мотивациями к образовательной деятельности и проявляют себя в умении находить когнитивную среду приложения своих сил; обнаруживать ее структурные компоненты и осуществлять по отношению к ним трансценденцию и экземплификацию; формировать оценки добытого знания и, устремляясь в предстоящее познание, преодолевать в себе когнитивные барьеры. В философской литературе нет общепринятой трактовки понятия «когнитивный барьер». В психолого-педагогических науках в широком смысле его понимают как отраженное в сознании ощущение некой сложности, внутреннего препятствия, возникающего в процессе когнитивной деятельности. Когнитивный барьер может возникнуть из мысленного, эмоционального или психологического затруднения, возникающего в процессе обучения или освоения нового знания, умения или навыка и разрушающий, по мнению обучаемого, смысловую емкость соответствия, сложившихся представлений, а также с необходимостью принять иную информацию и способы действия с ней. Помимо индивидуальных, определяемых психологическими особенностями, существуют и объективные когнитивные барьеры, связанные с разницей аксиом, приемов и общих мировоззренческих подходов к изучению различных дисциплин. Причем сложности в преодолении никогда не уходят без следа, они трансформируется, накапливаются и сохраняются в виде других видов сложности. В результате создается некий целостный, чувственно воспринимаемый и замкнутый «в себе и на себя» смыслообраз, являющийся одновременно и образом, и его прообразом, прорастающим сущностным архетипом сопротивления в сознании обучаемого. Условно это можно даже считать законом сохранения сложности. Поэтому формирование у обучаемого саморефлексии, при наличии которой он способен критически рассматривать особенности своей мыследеятельности, самоорганизации, установки на преодоление своих «идолов» в когнитивной сфере, мешающих воспринимать мир знаний, становится приоритетной задачей смыслоориентированного обучения. Современная системообразования, взяв курс на инновационную перезагрузку, нуждается в мощной научно-информационной составляющей, философской рефлексии когнитивистики, когнитивных педагогических технологий, анализе диалектики взаимодействия указанных феноменов, перехода от разрозненных и фрагментарных исследований в данной области к выстраиванию целостной и системной концепции смыслоориентированного на науку процесса обучения. Глобальная цифровизация образовательного процесса формирует новый тип культуры современного общества — цифровая культура, что предполагает формирование у обучающихся готовности адекватного использования возможностей технологических новаций и индивидуальных образовательных сред. В последние могут входить платформы интернета, позволяющие обучающемуся индивидуально управлять учебным контентом и лично создавать своего рода виртуальный стол. Цифровизация в образовании способствует обогащению реальных учебных ситуаций цифровыми данными, позволяющими более эффективно анализировать усвоенную информацию. Среди перспектив развития цифровизации в системе образования можно отметить: оснащение образовательных учреждений качественным программным обеспечением, информационными системами, обеспечивающими доступ к образовательным ресурсам; внедрение дистанционных технологий, онлайн-обучение (e-learning) в форме онлайн-взаимодействия обучающихся и педагогов. Отметим противоречивый характер цифровизации образования, заключающийся в прогрессивности, общности целей и ценностей, с одной стороны, утрате человеком свободы, манипуляциям его сознанием, кризису идентичности и гуманизма, — с другой. На наш взгляд, является актуальным введение в проблематику философско-культурологического подхода к исследованию роли цифровых технологий образования в формировании образа культуры будущего, необходимость теоретических обобщений и практической реализации управления процессами цифровизации.

Литература:

1. *Belousova, N. A.* Psychophysiological aspects of formation students' willingness for wellness by means of physical education / N. A. Belousova, Y. V. Korchemkina, A. A. Semchenko [et al.]. — Text : direct // Journal of Advanced Pharmacy Education & Research. — 2021. — Vol. 11, No 4. — pp. 35–40.

2. *Лескова, И. А.* Предметное содержание как система знаний и материал действия : монография / И. А. Лескова; научный консультант В. В. Сериков. — Волгоград : Волгоградский государственный социально-педагогический университет, 2014. — 254 с. — ISBN 978-5-9935-0331-8. — Текст : непосредственный.

3. *Лескова, И. А.* Субъектный опыт как компонент структуры содержания высшего образования / И. А. Лескова. — Текст : непосредственный // Научное мнение. — 2014. — №11–2. — С. 125–132.

4. *Никитаев, В. В.* Онтологии и проблемы технической реальности / В. В. Никитаев. — Текст : непосредственный // Вопросы методологии. — 1997. — №3–4. — С. 15–38.

5. *Розов, М. А.* Инварианты эмпирического и теоретического знания / М. А. Розов. — Текст : непосредственный // Философия науки. Вып. 15: Эпистемология: актуальные проблемы. — Москва : ИФ РАН, 2010. — С.110–130.

Манина О. Е.

Институт развития образования им. Н. Ф. Бунакова,
Воронеж, Россия
e-mail: yamanina@yandex.ru

Научный руководитель:
Волчегорская Е. Ю., д. п. н., профессор

ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ С СЕМЬЕЙ ПО РАЗВИТИЮ ЭМОЦИОНАЛЬНО-НРАВСТВЕННОЙ ОТЗЫВЧИВОСТИ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В МУЗЫКАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Аннотация. Статья посвящена взаимодействию с семьей по развитию эмоционально-нравственной отзывчивости детей дошкольного возраста в музыкальной деятельности. Представлен опыт проведения формы «Музыкальная гостиная», способствующий эмоционально-нравственной отзывчивости детей дошкольного возраста.

Ключевые слова: взаимодействие с семьей, развитие эмоционально-нравственной отзывчивости дошкольников, музыкальная деятельность.

Manina O. E.

Institute of Education Development named after N. F. Bunakov,
Voronezh, Russia
e-mail: yamanina@yandex.ru

Supervisor:
Volchgorskaya E. Yu., Doctor of Pedagogical Sciences, Professor

INTERACTION WITH FAMILIES TO DEVELOP THE EMOTIONAL AND MORAL RESPONSIBILITY OF PRESCHOOL CHILDREN IN MUSICAL ACTIVITIES

Annotation. The article is devoted to interaction with families in developing the emotional and moral responsiveness of preschool children in musical activities. The article presents the experience of conducting the «Music Room» form, which promotes the emotional and moral responsiveness of preschool children.

Keywords: interaction with families, development of emotional and moral responsiveness in preschool children, musical activities.

Традиционно в каждом детском саду проводятся мероприятия с родителями: утренники и родительские собрания. На какое мероприятие приходят с радостью? Ответ очевиден: на утренники. Почему? Потому что собственные дети выступают, восхищают, удивляют, транслируют то, что умеют делать, заряжают родителей эмоциями. Со стороны ребенка подготовка роли, участие в оркестре или массовом пении — это желание понравится маме или папе, то есть авторитетному лицу и любимому, близкому человеку в семье. «Мама, посмотри не меня, удивись, восхитись мною, обрати на меня внимание!» — такой посыл идет со стороны детей.

Встречи с родителями проводятся 5 раз в год: 3 раза на утренниках и 2 раза на родительских собраниях без детей. Понятно, что родителей больше привлекают утренники, музыкальная деятельность детей, потому что на них родители отдыхают и «наполняются» положительными эмоциями. А что значат встречи с родителями на мероприятиях для дошкольников?

В Федеральной образовательной программе дошкольного образования отмечено: «Главными целями взаимодействия педагогического коллектива ДОО с семьями обучающихся дошкольного возраста являются: обеспечение психолого-педагогической поддержки семьи и повышение компетентности родителей (законных представителей) в вопросах образования, охраны и укрепления здоровья детей младенческого, раннего и дошкольного возрастов; обеспечение единства подходов к воспитанию и обучению детей в условиях ДОО и семьи; повышение воспитательного потенциала семьи» [1].

Взаимодействие с семьей должно стать основой процесса развития эмоционально-нравственной отзывчивости детей в музыкальной деятельности. Данный процесс направлен на формирование способности сопереживать, сочувствовать другим людям, понимать их внутренние состояния, а также на воспитание нравственных представ-

лений и чувств. Эмоционально-нравственная отзывчивость дошкольников — это способность ребенка понимать чувства других людей и животных, сопереживать им и выражать готовность помочь. Часто понятие «эмоции» и «чувства» используются как тождественные. С. Л. Рубинштейн связывает первый уровень с органическими потребностями, а второй, присущий только людям, разделяет на несколько групп, куда включает и эстетические чувства. Чувство человека, как считает психолог, это отношение его к тому, что он испытывает и делает в форме непосредственного переживания [2].

В дошкольном периоде важную роль в психическом развитии ребенка играет эмоциональная сфера, а музыка является искусством эмоциональным по самому своему содержанию. Взаимосвязь личностного и музыкально-эмоционального развития изучена многими исследователями (Б. В. Асафьев, Н. А. Ветлугина, Л. С. Выготский, А. В. Запорожец, А. В. Кенеман, А. Н. Леонтьев, Л. А. Мазель, В. В. Медушевский, Н. А. Метлов, Е. В. Назайкинский, Г. Г. Нейгауз, Л. П. Печко, В. И. Петрушин, Б. М. Теплов, П. Н. Якобсон и др.). Роль музыки в развитии эмоциональной отзывчивости на музыку подчеркивается в трудах Н. А. Ветлугиной, Д. Б. Кабалевского, А. Г. Костюка, В. А. Мясищева, В. А. Петровского, О. П. Радыновой, В. А. Сухомлинского, Т. Н. Тарановой, Г. С. Тарасова, В. Н. Шацкой и др.

В дошкольном возрасте формируется правило сообразное нормативное поведение. Ребенок получает от воспитательного микросоциума нравственные образцы, ценности, пропуская их через осознание, чувства и переживания. Таким образом для взаимодействия с семьей по развитию эмоционально-нравственной отзывчивости детей дошкольного возраста в музыкальной деятельности необходимо использовать разнообразные формы мероприятий: концерты, беседы, мастер-классы, практикумы, гостиные, клубы в контексте духовно-нравственного воспитания, обозначенного в Указе Президента Российской Федерации от 09.11.2022 № 809 «Об утверждении Основ государственной политики по сохранению и укреплению традиционных российских духовно-нравственных ценностей» и Федеральной рабочей программе воспитания.

Музыкальная классическая культура как неотъемлемая часть духовной культуры способствует развитию эмоционально-нравственной отзывчивости ребенка. С 2019 года в детских садах г. Воронежа и Воронежской области профессиональными музыкантами была организована новая форма слушания музыки для детей и родителей — культурная и воспитательная практика «Музыкальная гостиная», аналог филармонии в детском саду, ориентированная на развитие эмоционально-нравственной отзывчивости детей и на приобщение к традиционным российским ценностям в системе дошкольного образования [3]. Синтез искусств — музыки, литературы, кино, художественной анимации — благотворно воздействует на эмоционально-нравственную сферу ребенка [4]. Музыкальная гостиная основана на со-творчестве, со-бытийности, обсуждение вместе с семьей единых ценностей, заложенные в музыкальных произведениях. Данная форма музыкального воспитания способствует развитию сопереживания, внимательного и чуткого отношения к другому человеку, тем самым развивая эмоционально-нравственную отзывчивость дошкольников во взаимодействии с семьей в процессе музыкальной деятельности.

Литература:

1. Федеральная образовательная программа дошкольного образования. — Москва : ТЦ Сфера, 2023. — 208 с. — ISBN 978-5-9949-3192-9. — (Серия Правовая библиотека образования). — Текст : непосредственный.

2. *Рубинштейн, С. Л.* Основы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. — Санкт-Петербург : Питер, 2003. — 713 с. — ISBN 5-314-00016-4. — (Серия Мастера психологии). — Текст : непосредственный.

3. *Манина, О. Е.* Филармония в детском саду: «Музыкальная гостиная» / О. Е. Манина, М. В. Митрофанова. — Текст : непосредственный // Дошкольное воспитание. — 2026. — № 1. — С. 54–56.

4. *Манина, О. Е.* Педагогический проект «Наполнить сердце музыкой добра» / О. Е. Манина. — Текст : непосредственный // Сборник образовательных программ по духовно-нравственному развитию детей и молодежи: материалы конкурса «Серафимовский учитель — 2022/2023». Выпуск 12. / под общ. ред. О. А. Бараевой. — Нижний Новгород, 2023. — Т. 1. — С. 188–195.

[1]Мартинес Мондехар Э., Фуэнтес Гари Э., дель Бусто Поу И.
Центральный университет Лас-Вильяс,
г. Санта-Клара, Куба
[1]e-mail. emmondejar@uclv.cu

РОЛЬ ДИРЕКТОРА В УПРАВЛЕНИИ ИНСТИТУЦИОНАЛЬНЫМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМ ПРОЕКТОМ

Аннотация. Образовательная политика требует институциональных изменений для обеспечения процесса обучения и преподавания при активном участии представителей общественности и общественных организаций. Общая цель данной работы — содействие более глубокому пониманию роли директора начальной школы, в частности, в управлении институциональным образовательным проектом при поддержке представителей общественности и общественных организаций.

Ключевые слова: управление, образовательный проект, общественные деятели и организации, начальная школа, образовательная политика.

[1]Martínez Mondejar E., Fuentes Garí E., del Busto Pou I.
Universidad Central «Marta Abreu» de Las Villas,
Santa Clara, Cuba
[1]e-mail. emmondejar@uclv.cu

PAPEL DEL DIRECTOR PARA LA GESTIÓN DEL PROYECTO EDUCATIVO INSTITUCIONAL

Resumen. Las políticas educativas exigen cambios las instituciones educativaspara garantizar el proceso docente-educativo con la participación activa de los agentes y agencias comunitarias. El objetivo general de este trabajose dirige asocializar el papel del director en la escuela primaria, para gestionar el proyecto educativo institucional con el acompañamiento de los agentes y agencias comunitarias.

Palabras clave: Gestión, proyecto educativo, agentes y agencias comunitarias, escuela primaria, políticas educativas.

[1]Martínez Mondejar E., Fuentes Garí E., del Busto Pou I.
Universidad Central «Marta Abreu» de Las Villas,
Santa Clara, Cuba
[1]e-mail. emmondejar@uclv.cu

ROLE OF THE DIRECTOR IN THE MANAGEMENT OF THE INSTITUTIONAL EDUCATIONAL PROJECT

Annotation. Educational policies require changes in educational institutions to guarantee the teaching and learning process with the active participation of community agents and agencies. The overall objective of this work is to promote the role of the principal in primary schools in managing the institutional educational project with the support of community agents and agencies.

Keywords: Management, educational project, community agents and agencies, primary school, educational policies

El debate en torno al proceso docente-educativoque se desarrolla en la educación primaria en la actualidad, se centra en cómo garantizar una educación más inclusiva, equitativa y de igualdad de aprendizajes y oportunidades para todos, durante toda la vida. Esta nueva mirada exige de los directivos de instituciones educativas una gestión que garanticela participación activa y el acompañamiento de los agentes y agencias comunitarias para que la educación como fenómeno social responda al contexto y contribuya a la transformación de la sociedad.

En aras de alcanzar tales propósitos, el trabajo que se presenta reconoce en su propuesta, la importancia de los proyectos educativos como alternativa para lograr un aprendizaje significativo en comunidad de intereses y saberes y con la participación activa de los agentes y agencias comunitarias, lo que recaba de una gestión institucional que garantice un exitoso proceso docente-educativo.

El proyecto educativo institucional en la escuela primaria se gestiona en la propia escuela, con la participación del colectivo de alumnos, docentes, familias y agentes y agencias de la comunidad que se comprometen a trabajar unidos por lograr que la escuela se convierta en el centro culturalmás importante de la comunidad, creadora de aprendizajes para la vida y con implicación en el desarrollo social y la transformación de la comunidad.

Resulta necesario para concebir el proyecto educativo institucional el diagnóstico de la comunidad, atendiendo a sus potencialidades, debilidades, amenazas y oportunidades, elementos a tomar en consideración para concebir y gestionar un proyecto educativo institucional flexible, creativo, ajustado a las características de la comunidad y de la institución.

La propuesta educativa que se presenta para gestionar el trabajo comunitario desde la institución educativa, tributa al cumplimiento del Objetivo # 4 de la Agenda 2030 que establece garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos y al Objetivo 11 dirigido a lograr que las ciudades y los asentamientos humanos sean inclusivos, seguros, resilientes y sostenibles.

La UNESCO en su Conferencia Mundial sobre Educación para el Desarrollo Sostenible en el 2021, plantea que la Educación para el Desarrollo Sostenible (EDS) proporciona al alumnado los conocimientos, las competencias, las actitudes y los valores necesarios para tomar decisiones fundamentadas y llevar a cabo acciones responsables en favor de la integridad del medio ambiente, la viabilidad de la economía y una sociedad justa.

Como es observable el proceso docente- educativo desde esta óptica tiene nexos con la Educación Inclusiva que plantea no establecer requerimientos, ni elementos de selección o discriminación para hacer efectivos los derechos a la educación, a la igualdad de oportunidades y a la cooperación. Ella garantiza a todo el estudiantado el acceso a una cultura común que les aporte una capacitación y formación para la vida; se basa en el derecho de todos los alumnos a recibir una

educación de calidad, con independencia de sus características y de su circunstancia vital. (Erraéz, Vargas &Espinoza, 2024).

Se precisa entonces: ¿Cómo gestionar el trabajo comunitario desde la institución educativa?

Un director de escuela debe trabajar por cumplir las exigencias sociales planteadas a la institución, estimular la actuación e incentivar las relacionesarmónicas entre todos los factores, con una alta eficiencia en el uso de los recursos, así como aprovechar las potencialidades de la localidad y la comunidad.

Desde la visión de Arias (1995) se señala al trabajo comunitario como unproceso de transformación desde la comunidad, pues es un proceso que seconcibe para conocer la comunidad y no para que la comunidad se reconozca, encaminada al logro progresivo de su auto gobierno. Además de reforzarsentimientos de identidad cultural como vía de valoración y apropiación de louniversal, lo nacional y lo local.

El trabajo comunitario desde el proyecto educativo institucional debe tenerse en cuenta que la esencia del trabajo comunitario radica en cómo articular de manera coherente los diferentes factores existentes, en función de dinamizar las potencialidades de la comunidad, es una forma de participación y de mejora donde todos pueden participar de forma voluntaria en el logro de las metas trazadas con el propósito de cambiar las comunidades en poco tiempo.

Desde el proyecto educativo institucional se logra establecer relaciones de acompañamiento a comunidades con alto grado de vulnerabilidad, para apoyarlo en su desarrollo social si se tiene en cuenta que el trabajo comunitario integrado no es solo trabajo para la comunidad, ni en la comunidad, ni siquiera con la comunidad, es un proceso de transformación desde la comunidad.

¿Qué acciones debe desarrollar el director para gestionar el trabajo comunitario?

1. Realizar un diagnóstico de la comunidad a partir de ladeterminación de las fortalezas y debilidades que caracterizan los agentes y agencias comunitarias.
2. Desarrollar y proceso de sensibilización con las agencias y agentes comunitarios que intervienen.

¿Qué debe hacer el director para gestionar el proyecto educativo institucional con el acompañamiento de los agentes y agencias comunitarias?

1. Determinar los intereses, motivos y aspiraciones de escolares, claustro pedagógico, familias y agencias y agentes comunitarios.
2. Reunión de coordinación con claustro pedagógico, familias y agencias y agentes comunitarios.
3. Establecer convenios con familias y agentes y agencias de la comunidad.
4. Planificar las actividades comunitarias en coordinación con el claustro pedagógico, familias, agencias y agentes comunitarios y la organización escolar del centro.
5. Rediseñar el proyecto educativo institucional a partir de los resultados obtenidos.

Los proyectos educativos institucionales facilitan al director gestionar un procesodocente-educativo en comunidades de aprendizaje cooperativo entre los escolares y colaborativo con todos los factores que intervienen en su proceso de formación integral, dígase la familia y los agentes y agencias de la comunidad.

Una vez realizado el diagnóstico se declaran como potencialidadesque el 100 % de los directores sienten la necesidad de profundizar en los referentes teóricos que sustentan el trabajo con el proyecto educativo y el trabajo comunitario, todos reconocen la necesidad de adquirir herramientas que les facilite gestionar eficientemente el proyecto educativo institucional, del total de directores que conforman la muestra, el 50 por ciento consideran interesante recibir una preparación para darle tratamiento al trabajo comunitario desde el proyecto educativo institucional.

Como carenciasse determinaron la falta de interrelación entre la gestión del director y de la comunidad lo que limita el alcance de resultado superiores en el aprendizaje de los escolares, desde la planificación y organización del sistema de trabajo del director no se propicia un clima favorable de unidad entre la escuela, la familia y la comunidad, no se aprecia una adecuada comunicación entre el director, la familia y la comunidad lo que limita la implicación y el acompañamiento de las agencias y agentes comunitarios en los resultados deseados por la escuela.

Para dar solución a las debilidades declaradas se decide realizar una serie de actividadesde preparación metodológica entre las que se desarrollaron las siguientes temáticas:referentes teóricos metodológicos a tener en cuenta para gestionar un proyecto educativo institucional, el proyecto educativo institucional y la participación activa de las agencias y agentes comunitarios. diagnóstico de debilidades, amenazas, fortalezas y oportunidades (DAFO) de la Comunidad, cómo determinar intereses, motivos y aspiraciones de estudiantes, familias y agentes y agencias comunitarias. Procederes para su correcta articulación en el proyecto educativo institucional, la comunicación empática que debe establecer el director para lograr la implicación y el acompañamiento de las agencias y agentes comunitarios y la elaboración del proyecto educativo institucional de mi escuela.

Proceder metodológico general para la concepción del proyecto educativo institucional desde la gestión del director.

1. Sensibilizar a los diferentes colectivos de docentes, directivos, familias, educandos y miembros de la comunidad sobre la necesidad del cambio en la institución.
2. Realizar el diagnóstico de los docentes, educandos, lafamilia y la comunidad para la búsqueda de sus necesidades, intereses y aspiraciones, partir del análisis y discusión en el Consejo de dirección de las propuestas de actividades para el ciclo/grado y los grupos
3. Evaluar los resultados que se desean alcanzar.

El director en la escuela primaria desempeña un rol estratégico como gestor del proyecto educativo institucional, es un facilitador que articula los objetivos del proceso docente-educativo, con las potencialidades del entorno y el acompañamiento de los agentes y agencias comunitarias.

Literatura:

1. *Arias, H.* La comunidad y su estudio / H. Arias. — La Habana : Editorial Pueblo y Educación, 1995. — Texto: electronic.
2. *Vargas y Espinoza, E.* Consideraciones sobre la educación inclusiva / E. Vargas y Espinoza. — Texto: electronic // Revista Metropolitana de Ciencias Aplicadas. — 2024. — Vol. 1, núm. 3. — pp. 18–24. — http://remca.umet.edu.ec/index.php/REMCA
3. Agenda 2030 los Objetivos de Desarrollo Sostenible. Una oportunidad para América Latina y el Caribe. — Publicación de las Naciones Unidas Copyright, 2016. — Texto: electronic.

Медведева Н. С.

Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет,
г. Челябинск, Россия
e-mail: natalimedvedeva49@mail.ru

Научный руководитель:
Селиверстова И. А., к. п. н., доцент

ИНТЕРАКТИВНЫЕ ФОРМЫ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ПЕДАГОГОВ И РОДИТЕЛЕЙ КАК УСЛОВИЕ РЕАЛИЗАЦИИ ПРОГРАММЫ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация. В статье рассматриваются интерактивные формы взаимодействия педагогов и родителей в системе дополнительного образования. Раскрывается значение включенности родителей в реализацию дополнительной общеразвивающей программы. Описывается поэтапная организация взаимодействия. Особое внимание уделяется использованию фасилитационных технологий в образовательной практике.

Ключевые слова: педагогическое взаимодействие, дополнительная общеобразовательная программа, интерактивные формы работы, включенность родителей, фасилитация.

Medvedeva N. S.

South Ural State Humanitarian and Pedagogical University,
Chelyabinsk, Russia
e-mail: natalimedvedeva49@mail.ru

Supervisor:
Seliverstova I. A., Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor

INTERACTIVE FORMS OF INTERACTION BETWEEN TEACHERS AND PARENTS AS A CONDITION FOR IMPLEMENTING AN ADDITIONAL EDUCATION PROGRAM

Annotation. The article discusses interactive forms of interaction between teachers and parents in the system of additional education. It reveals the importance of parents' involvement in the implementation of an additional general development program. The article describes the step-by-step organization of interaction. Special attention is paid to the use of facilitation technologies in educational practice.

Keywords: pedagogical interaction, additional general education program, interactive forms of work, parental involvement, facilitation.

В системе дополнительного образования все большее значение приобретает взаимодействие педагогов и родителей, поскольку оно способствует развитию ребенка, его социализации и повышению эффективности образовательного процесса. Согласно Концепции развития дополнительного образования детей до 2030 года, особое внимание уделяется обеспечению доступности образования, развитию способностей и самореализации обучающихся. В этой связи возрастает значимость форм работы, направленных на развитие сотрудничества и включенности родителей в образовательный процесс.

На практике выявляется ряд проблем, затрудняющих эффективное взаимодействие педагогов и родителей, среди которых можно выделить низкий уровень вовлеченности родителей в образовательный процесс, недостаточную интенсивность и системность коммуникации с педагогами, а также неудовлетворенность качеством предоставляемых образовательных услуг. Указанные затруднения в значительной степени обусловлены недостаточной степенью включенности родителей в реализацию дополнительной общеразвивающей программы [1, 2].

Под включенностью родителей нами понимается их активное участие в проектировании, реализации и оценке дополнительной общеразвивающей программы, а также готовность к взаимодействию с педагогами и образовательной организацией, предполагающее не только информированность, но и практическое включение в образовательный процесс. Реализация включенности родителей осуществляется посредством различных форм взаимодействия педагогов и родителей, ориентированных на совместное решение образовательных задач.

Современная организация работы с родителями в этих условиях требует от педагога развитых коммуникативных навыков, гибкости профессионального поведения и умения выстраивать конструктивное взаимодействие. В этой связи особую значимость приобретает использование интерактивных форм и фасилитационных технологий, позволяющих структурировать совместную деятельность и обеспечивать включенность родителей на разных этапах образовательного процесса [3].

Под интерактивными формами взаимодействия понимаются способы организации совместной деятельности, обеспечивающие активное участие всех субъектов образовательного процесса на основе диалога, обсуждения и совместного принятия решений. Их применение позволяет выстроить целостную модель взаимодействия педагогов и родителей в рамках сопровождения дополнительной общеразвивающей программы.

Данная модель реализуется в логике трех взаимосвязанных этапов: проектирования, реализации и мониторинга дополнительной общеразвивающей программы, на каждом из которых применяются соответствующие интерактивные формы и технологии взаимодействия.

1. Этап проектирования

На этапе проектирования особое внимание уделяется выявлению образовательных запросов родителей и согласованию ожиданий всех участников образовательного процесса. Используются такие формы, как «Банк идей», «Родительский ринг», «Компас отношений», «Сердечный ритм команды». Их применение позволяет включить родителей в процесс проектирования программы и повысить их заинтересованность.

2. Этап реализации

На этапе реализации осуществляется организация совместной деятельности педагогов, родителей и обучающихся в рамках дополнительной общеразвивающей программы. Применяются воркшопы, командные формы работы («Мы — одна команда»), упражнения «Установим связи», квесты и практические лаборатории. Данные формы способствуют укреплению сотрудничества и повышению активности родителей в образовательном процессе.

3. Этап мониторинга

Этап мониторинга направлен на получение обратной связи и оценку эффективности взаимодействия в процессе реализации дополнительной общеразвивающей программы. Используются «Круглый стол», «Почтовый ящик», техника «Парковка», а также привлечение родителей к экспертизе программы. Это позволяет выявлять возникающие трудности и своевременно корректировать содержание образовательного процесса.

Дополнительно применяются фасилитационные инструменты, такие как «Сердечный ритм команды», «Компас отношений», «Открытый кулак», «Установим связи». Их использование способствует созданию комфортной и продуктивной среды взаимодействия [4].

Таким образом, интерактивные формы взаимодействия педагогов и родителей выступают эффективным инструментом повышения включенности семей в образовательный процесс в системе дополнительного образования на разных этапах организации. Их системное применение обеспечивает более активное участие родителей, улучшает качество коммуникации и создает условия для совместного решения образовательных задач.

Литература:

1. *Меренков, А. В.* Взаимодействие семьи и дошкольной образовательной организации в развитии ребенка: партнерство или...? / А. В. Меренков, К. Р. Путимцева. — Текст : непосредственный // Вестник Удмуртского университета. Социология. Политология. Международные отношения. — 2024. — Т. 8, вып. 2. — С. 141–148. — DOI 10.35634/2587-9030-2024-8-2-141-148.

2. *Черкасова, Е. А.* Современные технологии взаимодействия с семьями воспитанников ДОУ / Е. А. Черкасова. — Текст : непосредственный // Исследования молодых ученых : мат-лы XLVIII Междунар. науч. конф. (г. Казань, ноябрь 2022 г.). — Казань : Молодой ученый, 2022. — С. 49–53.

3. *Веракса, Н. Е.* Проектная деятельность дошкольников. Пособие для педагогов дошкольных учреждений : практическое пособие / Н. Е. Веракса, А. Н. Веракса. — Москва : Мозаика-Синтез, 2010. — 112 с. — ISBN 978-5-86775-643-7. — Текст : непосредственный.

4. *Коломыченко, И. И.* Взаимодействие семьи и ДОУ как условие повышения качества дошкольного образования в условиях дистанционной работы / И. И. Коломыченко, И. В. Чуева. — Текст : непосредственный // Молодой ученый. — 2024. — №33 (532). — С. 101–103.

Мельникова М. С.
Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка,
г. Минск, Беларусь
e-mail: marina_jaroma@inbox.ru

ОСНОВНЫЕ НАПРАВЛЕНИЯ МОДЕРНИЗАЦИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ БУДУЩЕГО ВОСПИТАТЕЛЯ В УСЛОВИЯХ СОВРЕМЕННОГО ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация. В статье представлены основные направления модернизации профессиональной подготовки будущих воспитателей дошкольного возраста в контексте социокультурного развития и актуальных тенденций в области образования и науки. Определены приоритеты организации образовательного процесса на факультете дошкольного образования с учетом выделенных направлений.

Ключевые слова: направления модернизации, профессиональная подготовка, воспитатель дошкольного образования.

Melnikova M. S.
Belarusian State Pedagogical University named after Maxim Tank,
Minsk, Belarus
e-mail: marina_jaroma@inbox.ru

MAIN DIRECTIONS OF MODERNIZATION OF PROFESSIONAL TRAINING OF FUTURE TEACHER IN THE CONTEXT OF MODERN PRESCHOOL EDUCATION

Annotation. The article presents the main directions of modernization of professional training for future preschool teachers in the context of socio-cultural development and current trends in education and science. The article identifies the priorities for organizing the educational process at the Faculty of Preschool Education, taking into account the identified directions.

Keywords: modernization directions, professional training, preschool teacher.

В настоящее время в психолого-педагогических исследованиях к тенденциям, обусловливающим необходимость модернизации профессиональной подготовки педагогических кадров, относят процессы глобализации и информатизации, расширение рынка труда и профессий, интеграционные процессы в сфере образования, доступность и массовость высшего образования, его профессионализация и др.

Учеными (О. Н. Анцыпирович, А. Г. Гогоберидзе, И. В. Головина, Р. Р. Косенюк, Т. Е. Титовец и др.) выявлены и обоснованы приоритетные направления психолого-педагогических исследований и тенденций в современном дошкольном образовании. К наиболее значимым авторы относят: расширение инклюзивной практики образования; формирование ценностных ориентаций у воспитанников дошкольного возраста, проектирование ценностно-ориентированного содержания гражданского и патриотического воспитания детей дошкольного возраста; определение педагогических стратегий и направлений воспитания, развития и обучения детей раннего возраста; разработка теоретико-методических основ формирования функциональной грамотности; создание образовательной среды, соответствующей особым индивидуальным образовательным потребностям воспитанников; применение информационно-коммуникационных технологий и владение инструментами искусственного интеллекта в образовательном процессе; оказание педагогической поддержки законным представителям воспитанников и сопровождение семейного воспитания и др.

В современных психолого-педагогических исследованиях учеными (А. И. Жук, О. Л. Жук, З. Б. Ишимбитова, А. В. Торхова, Т. Е. Титовец и др.) определены основные стратегии модернизации педагогического образования и опережающей профессиональной подготовки будущего педагога. По мнению авторов, ими могут выступать: включение в содержание профессиональной подготовки вопросов, требующих уточнения образа детства в современную эпоху, образа ребенка и основных принципов воспитания и обучения, а также контента, связанного с изучением контекстных факторов и онтологических закономерностей эволюции образовательных систем; антропологизация преподавания психолого-педагогических дисциплин, раскрытие обучающимся психолого-педагогического знания как феномена культуры, как фактора социокультурного воспроизводства общества; разработка и внедрение в образовательный процесс инновационных образовательных технологий, механизмов популяризации современного передового научно-педагогического и психологического знания, демонстрация общественности достижений науки в форме просветительства и др.

Проведенный анализ позволил определить основные направления модернизации подготовки будущих воспитателей дошкольного образования [1]. Приоритетными из них являются:

1) *Профессиональная подготовка при которой основным образовательным результатом является готовность обучающихся осуществлять будущую профессиональную деятельность в соответствии с профес-*

сиональным стандартом [2]. Учет требований профессионального стандарта при формировании содержания компетенций позволит обеспечить комплементарность образования и будущей профессиональной деятельности выпускников соответствующей квалификации, профессиональную подготовку квалифицированных работников в соответствии с требованиями работодателей, устойчивое взаимодействие системы профессионального образования и рынка труда. При этом трудовые действия, необходимые знания и умения выступают базисом для определения структуры компетенций и конкретизации планируемых результатов обучения по каждой учебной дисциплине. В свою очередь, формируемые компетенции будут обеспечивать готовность будущего воспитателя дошкольного образования к реализации закрепленных в профессиональном стандарте трудовых функций.

2) *Ориентация содержания на удовлетворение потребности современной практики дошкольного образования в формируемых у будущих специалистов компетенций по освоению актуальных направлений работы с воспитанниками раннего и дошкольного возраста, использования современных технологий и средств обучения.* Данное направление реализуется посредством обогащения содержания образования для подготовки к работе с детьми с особыми образовательными потребностями и включения в учебный план специальности ряда учебных дисциплин («Инклюзивная образовательная практика в дошкольном образовании», «Организация работы с одаренными детьми» и др.), реализации концепции STEAM-образования для обеспечения междисциплинарного подхода в образовании («Инновационные практики в дошкольном образовании» и др.).

3) *Формирование основ функциональной грамотности обучающихся и их готовности к формированию основ функциональной грамотности у детей дошкольного возраста*. Подготовка будущих воспитателей дошкольного образования ориентирована на: понимание современных социокультурных тенденций, определяющих основные направления и требования к формированию основ функциональной грамотности детей дошкольного возраста и их учет при осуществлении образовательного процесса; изучение и освоение эффективных образовательных технологий и практик, являющихся основой для осуществления педагогической деятельности, направленной на формирование основ функциональной грамотности ребенка дошкольного возраста; развитие профессионального самосознания, потребностей и мотивов, отражающих стремление обучающихся к самосовершенствованию, саморазвитию, личностной и профессиональной самореализации.

4) *Усиление исследовательской и практико-ориентированной составляющей профессиональной подготовки будущих воспитателей дошкольного образования*. Данное направление реализуется через выполнение курсовых и дипломной работы, выполнение исследовательских заданий в процессе прохождения педагогических практик. Использование в учебном процессе разных методов и технологий, предполагающих выполнение будущими воспитателями дошкольного образования различных творческих заданий, контекстных и комплексных задач, способствует моделированию социально-личностных и профессиональных проблем, формированию разнообразного опыта, на основе которого у них формируются универсальные и профессиональные компетенции, активизирует их субъектную позицию.

5) *Разработка содержания учебных программ и учебно-методического обеспечения учебных дисциплин в русле компетентностного подхода и в условиях информационного общества*. В настоящее время продолжается структурирование и обновление содержания учебных дисциплин в логике компетентностного подхода с соблюдением ряда принципов: междисциплинарной интеграции, модульности и метакогнитивности, опережающего характера учебного контента, конструктивной проблематизации содержания учебного материала [3].

6) В профессиональной подготовке будущего воспитателя дошкольного образования значимым является *усиление воспитательного потенциала содержания учебных дисциплин методической направленности в образовательном процессе*. С этой целью в содержание учебных дисциплин имплицитно включены темы по использованию культурного наследия белорусов, трансляции общечеловеческих и национальных ценностей, поскольку развитие и воспитание детей дошкольного возраста невозможно без ознакомления с предметами и явлениями ближайшего окружения, событиями общественной жизни, трудом взрослых, применения белорусского фольклора и художественной литературы как источника духовно-нравственных норм и ценностей.

Таким образом, выделенные направления модернизации профессиональной подготовки обеспечивают успешную профессиональную социализацию и саморазвитие будущего воспитателя дошкольного образования.

Литература:

1. *Анцыпирович, О. Н.* Профессиональная подготовка будущих воспитателей дошкольного образования: состояние и направления модернизации / О. Н. Анцыпирович, М. С. Мельникова. — Текст : непосредственный // Дошкольное образование: опыт, проблемы, перспективы : сб. науч. ст. XVI Междунар. науч.-практ. семинара (Барановичи, 24–25 апреля 2025 г.). — Барановичи : Изд-во БарГУ, 2025. — С. 11–14.

2. Профессиональный стандарт «Педагогическая деятельность в учреждениях дошкольного образования»: [утвержден постановлением Министерства труда и социальной защиты Республики Беларусь от 30.06.2025 №54] // Национальный правовой Интернет-портал Республики Беларусь : [сайт]. — 2026. — URL: https://pravo.by/novosti/novosti-pravo-by/2025/september/90054/ (дата обращения: 10.04.2026).

3. *Титовец, Т. Е.* Модернизация образовательного процесса в системе профессиональной подготовки будущего педагога / Т. Е. Титовец. — Текст : непосредственный // Организация образовательного процесса в учреждении высшего образования: научные и методические аспекты : сб. ст. (Могилев, 01 мая — 30 июня 2023 г.). — Могилев : Изд-во УО «Могилевский институт Министерства внутренних дел Республики Беларусь», 2023. — С. 216–219.

Меньщикова О. В.
Детский сад № 308 г. Челябинска,
г. Челябинск, Россия
e-mail: mdou308kalin@mail.ru

РЕАЛИЗАЦИЯ ПРИНЦИПОВ СИСТЕМНО-ОРГАНИЗОВАННОГО ПОДХОДА В ПАТРИОТИЧЕСКОМ ВОСПИТАНИИ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Аннотация. В статье представлено обоснование использования системно-организованного подхода в патриотическом воспитании детей дошкольного возраста, раскрыты основополагающие принципы данного подхода.

Ключевые слова: патриотическое воспитание, системно-организованный подход, принципы системно-организованного подхода.

Menshchikova O. V.
Kindergarten No 308 of Chelyabinsk,
Chelyabinsk, Russia
e-mail: mdou308kalin@mail.ru

IMPLEMENTATION OF PRINCIPLES SYSTEM-ORGANIZED APPROACH IN PATRIOTIC EDUCATION OF PRESCHOOL CHILDREN

Annotation. The article provides a rationale for using a system-organized approach in the patriotic education of preschool children, and reveals the fundamental principles of this approach.

Keywords: patriotic education, system-organized approach, principles of the system-organized approach.

Стратегия развития воспитания в Российской Федерации в качестве главной цели определяет обеспечение социокультурных условий для воспитания гармонично развитой, патриотичной и социально ответственной личности, что должно обеспечить становление российской гражданской идентичности, укрепление нравственных основ общественной жизни, успешную социализацию детей, их самоопределение в мире ценностей и традиций многонационального народа РФ, межкультурное взаимопонимание и уважение [1].

Концепция патриотического воспитания граждан Российской Федерации, являющаяся документом, отражающим совокупность официально принятых взглядов на государственную политику в области патриотического воспитания, выделяет ключевые принципы патриотического воспитания: системно-организованный подход, адресный подход, активность и наступательность, универсальность основных направлений, учет региональных условий [2].

Одним из ведущих подходов к патриотическому воспитанию детей мы рассматриваем системно-организованный подход, который трактуем как целенаправленный, скоординированный и целостный процесс, предполагающий интеграцию различных элементов, направлений и форм работы по формированию у детей патриотических чувств, ценностей и представлений о Родине [3].

На наш взгляд, такой подход обеспечивает системность, преемственность и взаимосвязь всех компонентов образовательного процесса.

Основными характеристиками системно-организованного подхода являются:

1) координация усилий (предусматривается согласованная работавсех участников образовательного процесса в формировании у детей патриотических чувств, ценностей и представлений о Родине);

2) целостность и комплексность (предусматривается взаимосвязь и взаимообусловленность всех элементы воспитания: цели, задачи, методы, формы работы, их направленность на достижение общей цели);

3) учет возрастных особенностей детей (предусматривается формирование у детей патриотических чувств, ценностей и представлений с учетом психологических, физических и познавательных возможностей детей, их интересов и потребностей);

4) интеграция в образовательную деятельность (предусматривается включенность задач патриотического воспитания во все виды образовательной деятельности);

5) тематическое планирование (предусматривается построение работы вокруг определенных тем (семья, улица, город, страна, культура и др.), которые повторяются в разных возрастных группах с постепенным усложнением материала);

6) использование разнообразных форм работы (предусматривается проведение тематических занятий, экскурсий, целевых прогулок, различных видов игр, форм досуговой деятельности и др.);

7) взаимодействие с родителями воспитанников (предусматривается тесное сотрудничество с семьей: активное участие родителей в создании развивающей среды, совместных мероприятиях и др.).

Системно-организованный подход позволяет обеспечить структурированный, последовательный и эффективный процесс формирования патриотических чувств у детей дошкольного возраста, учитывающий многогранность этого явления и его связь с личным опытом и социокультурной средой.

Таким образом, системно-организованный подход в дошкольном образовании может выступать в качестве методологической основы, позволяющей рассматривать процесс патриотического воспитания как целостную систему, где все элементы взаимосвязаны и направлены на комплексное развитие ребенка.

Литература:

1. Стратегия развития образования до 2036 года стала главной темой на Всероссийском педагогическом съезде в Москве. — Текст : электронный // Министерство просвещения Российской Федерации : официальный сайт. — 2025. — URL: https://edu.gov.ru/press/10275/strategiya-razvitiya-obrazovaniya-do-2036-goda-stala-glavnoy-temoy-na-vserossiyskom-pedagogicheskom-sezde-v-moskve/ (дата обращения: 14.03.2026).

2. Концепция патриотического воспитания граждан Российской Федерации : одобрена на заседании Правительственной комиссии по социальным вопросам военнослужащих, граждан, уволенных с военной службы, и членов их семей (протокол № 2(12)-П4 от 21.05.2003 г.) // Электронный фонд правовых и нормативно-технических документов: [сайт]. — 2026. — URL: https://docs.cntd.ru/document/901867597 (дата обращения: 14.03.2026).

3. *Колосова, И. В.* Нормативно-правовые основы патриотического воспитания детей дошкольного возраста / И. В. Колосова. — Текст : непосредственный // Междисциплинарные аспекты современной науки и образования: новые подходы и технологии : мат-лы междунар. науч.-практ. конф. (Челябинск, 19–20 ноября 2025 г.). — Челябинск : Край Ра, 2026. — С. 196–199.

Меркурьева А. И.

Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет,
г. Челябинск, Россия

Научный руководитель:
Фортыгинна С. Н., к. п. н., доцент

ВЛИЯНИЕ САМООЦЕНКИ НА СОЦИАЛЬНЫЙ СТАТУС МЛАДШЕГО ШКОЛЬНИКА В ГРУППЕ СВЕРСТНИКОВ

Аннотация. Статья посвящена исследованию влияния самооценки на социальный статус младшего школьника в группе сверстников. В работе рассматривается взаимосвязь между уровнем самооценки ребенка и его положением в системе межличностных отношений в классе. Актуальность исследования обусловлена необходимостью понимания факторов, определяющих социальную адаптацию детей младшего школьного возраста и профилактику проблем, связанных с социальной изоляцией и отвержением.

Ключевые слова: самооценка, младшие школьники, социальный статус, сверстники, влияние.

Merkuryeva A. I.

South Ural State Humanitarian and Pedagogical University,
Chelyabinsk, Russia

Supervisor:
Fortygina S. N., Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor

THE INFLUENCE OF SELF-ESTEEMON THE SOCIALSTATUS OF A YOUNGER STUDENTIN A PEER GROUP

Annotation. The article is devoted to the study of the influence of self-esteem on the social status of a primary school student in a peer group. The paper examines the relationship between the level of a child's self-esteem and his position in the system of interpersonal relationships in the classroom. The relevance of the study is due to the need to understand the factors determining the social adaptation of primary school children and the prevention of problems related to social isolation and rejection.

Keywords: self-esteem, primary school students, social status, peers, influence.

В настоящее время между уровнем самооценки и социальным статусом младшего школьника имеется прямая взаимосвязь. Сама по себе самооценка включает в себя оценку собственной деятельности, самого себя, отношения к коллективу и своего статуса в нем. Более того, от уровня самооценки зависит активность личности, ее стремление к самовоспитанию, участие в деятельности класса. Проблема влияния самооценки на социальный статус младшего школьника в группе сверстников является первостепенной. Школьная успеваемость определяет социальную роль ребенка в группе сверстников, от чего зависят его самочувствие и психологический комфорт. В связи с чем, самооценка непосредственно связана с социальным статусом младших школьников.

Как считает Л. В. Бороздина, процесс формирования самооценки начинается с периода раннего детства. Кроме того, чем старше становится ребенок, тем его самооценка становится более выраженной, что обусловлено периодами развития личности. Формирование адекватной самооценки, представляющей реалистичное отношение к самому себе, напрямую связано с преобладающем в семье стилем воспитания, процессами обучения, развития ребенка, его личностных и индивидуальных особенностей [1].

В свою очередь, А. Т. Фатуллаева под самооценкой понимает совокупность эмоционально-ценностного отношения ребенка, его сферы самопознания. Именно в ходе взаимодействия с окружающими людьми происходит ее формирование, а также расширение и углубление знаний младшего школьника о себе и личностном отношении к самому себе [2].

В младшем школьном возрасте важно, чтобы у детей сформировалась адекватная самооценка, поскольку именно она лежит в основе формирования у обучающихся уверенности в себе, в своих силах и способностях. Низкая или завышенная самооценка мешает раскрытию и реализации возможностей и способностей ребенка, ведет к возникновению внутренних конфликтов, нарушений общения и в целом свидетельствует о неблагополучном развитии личности ребенка.

Согласно позиции Б. В. Сергеевой, существуют три основных вида самооценки, которые формируются ввиду объективного оценивая ребенком самого себя, собственных действий, поступков и достижений. Более того, чем объективнее дает личность оценку самому себе, тем наиболее эффективней складываются у нее взаимоотношения с окружающими людьми и тем выше результаты во всех сферах жизнедеятельности. Дадим более подробную характеристику каждому виду самооценки [3].

В настоящее время социальное положение является важной составляющей в жизни каждого ребенка, поскольку определяет его статус, социальные функции и сферы деятельности, определяет степень влияния общества на окружающих людей, их жизнедеятельность, развитие и самосовершенствование.

Е. В. Рябкова, анализируя сущность понятия «социальный статус» пишет о том, что под ним следует понимать положение ребенка в социальной группе, коллективе или обществе, обусловленное следованием определенными правилам и выполнением ряда обязанностей. Автор связывает социальный статус с понятием «социальная роль», под которым он понимает ожидаемое поведение, обусловленное наличием соответствующего статуса. При этом, исследователь установил, что социальная роль оказывает влияние на развитие личности, а также способствует ее взаимодействию с окружающими людьми, формированию ролевого репертуара. Все это говорит о том, что чем больше социальных ролей выполняет индивид, тем он становится более приспособленным к современной жизни, так как процесс его зачастую выступает в качестве динамике освоения им социальных ролей [4].

А. И. Коротаева, С. С. Мезнева по результатам проведения эмпирического исследования, когда детям младшего школьного возраста предложили решить две задачи, одинаковые по сложности. При этом, в процессе работы одних детей постоянно хвалили, поддерживали их правильные действия и «не замечали ошибок». Другая группа детей работала в более жестких условиях: им говорили об ошибках, побудили к поиску выхода из сложной ситуации, «не замечали», точнее, принимали как должное успешные действия [5].

Результаты эмпирического исследования показали, что в первой группе с решением задачи не справились 70 % детей, во второй — почти в два раза меньше, 30 %. Через некоторое время эксперимент повторили. При этом в первой группе задачу не смогли решить 45 %, а во второй — только 15 %. Результаты данного эксперимента говорят о том, что уровень сформированности учебной самооценки обучающихся первой группы был завышенным, они относились к себе некритично и достаточно категорично. Они не помнили своих ошибок, правильные действия отыскивали случайным подбором и при этом были уверены, что они действуют правильно. У детей второй группы учебная самооценка была содержательной и критической, они понимали свои ошибки и целенаправленно искали пути их исправления. При этом форма их высказываний была далека от категорической [6].

Стоит отметить, что оценку учебных достижений в начале школьного обучения дети воспринимают как оценку личности в целом, за ней определяется и социальный статус ребенка среди сверстников. Поэтому у некоторых школьников с высокими учебными достижениями самооценка завышается, а у неуспевающих и все слабых учеников систематические неудачи и низкие оценки снижают их уверенность в себе, в своих способностях.

Адекватная самооценка должна быть в таких случаях отрицательной, однако сам педагог должен помочь детям использовать эту негативную оценку для конструктивной основы при продвижении к положительным результатам. Нереалистичные оценка только усложняет проблемы, связанные с действительными неудачами, и приводит к тому, что переживания неуспеха переносятся ребенком на весь остальной учебно-познавательный опыт.

Все это свидетельствует о том, что одним из путей развития у младших школьников оптимального способа самооценки является сотрудничество со взрослыми, анализ и совместное обсуждение содержательных сторон деятельности. Если самооценка базируется на осознанных результатах самоконтроля, размышлениях о себе и других, она становится реальным помощником школьникам в определении своих путей в будущем.

Таким образом, можно сделать вывод, что самооценка — ключевой показатель развития личности младшего школьника, регулятор поведения и действий. Формирование и становление самооценки младшего школьника рассматривается как результат усвоения отношения к нему со стороны педагога, родителей и сверстников, а также как результат представления о самом себе. Самооценка оказывает влияние на социальный статус на развитие младших школьников. Это можно объяснить тем, что младшие школьники с адекватной самоо-

ценкой и благоприятным социальным статусом более успешны в учебной деятельности, имеют больше друзей и легче справляются с возникающими проблемами и трудностями. Дети с низким уровнем самооценки и социальным статусом могут испытывать трудности в коммуникации, учебной деятельности. В связи с чем, педагог должен создавать в классе атмосферу поддержки и принятия, способствовать развитию адекватной самооценки, положительного социального статуса и формированию дружеских взаимоотношений между младшими школьниками.

Литература:

1. *Бороздина, Л. В.* Сущность самооценки и ее соотношение с Я-концепцией / Л. В. Бороздина. — Текст : непосредственный // Вестник Московского университета. Серия 14. Психология. — 2011. — № 1 — С. 54–65.
2. *Фатуллаева, А. Т.* Формирование самооценки как основа личностного становления в младшем школьном возрасте : специальность 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования» : диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Фатуллаева Аят Тамирлановна; Дербентский филиал ГОУ ВПО «Дагестанский государственный педагогический университет». — Махачкала, 2009. — 173 с. — Текст : непосредственный.
3. *Сергеева, Б. В.* Факторы развития самооценки в младшем школьном возрасте / Б. В. Сергеева, Т. К. Габелия. — Текст : непосредственный // Международный журнал экспериментального образования. — 2016. — № 1. — С. 128–132.
4. *Рябкова, Е. В.* Формирование самооценки учащихся / Е. В. Рябкова. — Текст : непосредственный // Начальная школа. — 2012. — № 7. — С. 18–20.
5. *Коротаева, А. И.* Взаимосвязь социометрического статуса и учебной мотивации у младших школьников / А. И. Коротаева, С. С. Мезнева. — Текст : непосредственный // Наука и инновации в XXI веке: актуальные вопросы, достижения и тенденции развития: сб. ст. победителей II Междунар. науч.-практ. конф. (Пенза, 28 января 2017 г.). — Пенза : «Наука и Просвещение» (ИП Гуляев Г. Ю.), 2017. — С. 167–169.
6. *Троицкая, И. Ю.* Специфика самооценки в младшем школьном возрасте / И. Ю. Троицкая, Т. Н. Петрова. — Текст : непосредственный // Молодой ученый. — 2017. — № 6 (140). — С. 207–209.

Минченко В. В.

Детский сад № 384 г. Челябинска,
г. Челябинск, Россия
e-mail: m-vika_96@mail.ru

Научный руководитель:
Семенова М. Л., к. п. н., доцент

ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ АДАПТАЦИЯ МОЛОДОГО ПЕДАГОГА: ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ

Аннотация. В статье рассматривается основные направления исследований, включающее изучение внешних и внутренних факторов влияния на процесс адаптации, последовательность этапов процесса адаптации, а также уровни профессионального мастерства, позволяющие оценивать динамику профессионального становления и механизмы поддержки.

Ключевые слова: теоретико-методологический анализ, профессиональная адаптация, молодой педагог, дошкольная образовательная организация, механизмы поддержки.

Minchenko V. V.

Kindergarten No 384 of Chelyabinsk,
Chelyabinsk, Russia
e-mail: m-vika_96@mail.ru

Supervisor:
Semenova L. M., Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor

SUPPORT OF YOUNG TEACHERS IN PRESCHOOL EDUCATIONAL ORGANIZATIONS: METHODOLOGICAL FOUNDATIONS AND STAGES OF PROFESSIONAL ADAPTATION

Annotation. The article examines the main directions of modern research, including the study of external and internal factors influencing the adaptation process, the sequence of stages in the adaptation process, as well as the levels of professional mastery that allow for the assessment of professional development dynamics and support mechanisms.

Keywords: theoretical and methodological analysis, professional adaptation, young teacher, preschool educational organization, support mechanisms.

Проблема профессиональной адаптации молодых педагогов в системе образования является на сегодняшний день одной из наиболее актуальных в практике дошкольных образовательных организаций (далее ДОО). В условиях динамично меняющихся требований с системы дошкольного образования (доступность, качество, эффективность, кадровые условия) успешность вхождения начинающего педагога в профессию определяет не только кадровую стабильность учреждений, но и качество реализации образовательных задач [1].

Противоречие в проблеме адаптации заключается в несоответствии необходимости обеспечения плавного вхождения молодого педагога в профессию для сохранения кадрового потенциала ДОО и реальными организационными условиями обеспечение данного процесса на практике.

На наш взгляд, изучение проблемы следует начинать с теоретического осмысления феномена профессиональной адаптации молодого педагога как сложного, многоуровневого процесса и разработки на этой основе эффективных моделей психолого-педагогического сопровождения.

Степень научной разработанности проблемы находит отражение в исследованиях зарубежных и отечественных ученых. Феномен адаптации является междисциплинарным и изучается в рамках биологии (Г. Селье, Ж. Пиаже), социологии (Т. Парсонс) и психологии (С. Л. Рубинштейн, А. Н. Леонтьев). В педагогике вопросы профессионального становления освещались в трудах С. Г. Вершловского, О. А. Шиян, П. А. Шептенко. Однако, как правило, эти исследования носят общетеоретический характер. Недостаточно работ, посвященных комплексному анализу видов и этапов адаптации именно начинающего педагога ДОО с учетом современных реалий и требований ФГОС ДО.

В современной педагогической науке профессиональная адаптация рассматривается как многоуровневый, системный процесс. Одним из важнейших направлений является изучение типичных трудностей, с которыми сталкиваются молодые педагоги. Эти проблемы носят комплексный характер и затрагивают все сферы профессиональной деятельности.

Так в работах исследователей, в частности А. В. Скобелевой и Ю. В. Марус, подчеркивается, что в основе большинства затруднений лежит фундаментальный разрыв между теоретической подготовкой, полученной в вузе, и практическими реалиями. Ключевыми проблемами являются:

- недостаток практического опыта (молодой специалист часто оказывается не готов к применению знаний в нестандартных педагогических ситуациях);
- сложности взаимодействия в коллективе (вхождение в сложившийся педагогический коллектив сопряжено с психологическим напряжением);
- психологические барьеры (неуверенность в собственных силах, страх ошибки, высокий уровень тревожности);
- методические сложности (неумение эффективно планировать занятия и управлять дисциплиной).

Таким образом, адаптационный период характеризуется высокой степенью напряженности, требуя от начинающего педагога мобилизации всех личностных ресурсов.

Процесс адаптации молодого педагога детерминирован системой внешних и внутренних факторов. Исследователи предлагают различные модели их классификации, которые позволяют глубже понять природу возникающих трудностей.

Например, А. Г. Мороз предлагает структурировать факторы по уровням их влияния на личность молодого специалиста. В его модели выделяются три основополагающих блока. К первой группе относятся факторы индивидуального развития личности, включающие в себя мотивацию, ценностные ориентации и самооценку учителя. Второй блок составляют социально — психологические факторы, связанные с уровнем развития и климатом в коллективе, а также стилем руководства. Третий, социальный фактор, охватывает демографические характеристики и социально — бытовые условия, такие же как жилищные и материальные, которые напрямую влияют на общее самочувствие и работоспособность [2].

В свою очередь, С. Г. Вершловский акцентирует внимание на факторах, влияющих непосредственно на характер и содержание профессиональной деятельности педагога. Он связывает успешность адаптации с широким спектром условий, включая демографические, научные и организационно — педагогические аспекты. С. Г. Вершловский подчеркивает, что одним из ключевых условий является научная организация труда. Он указывает на необходимость рационализации рабочего времени учителя через строгое планирование, разумное распределение нагрузки и выделение времени для самообразования. По его мнению, именно освобождение педагога от излишней формальной нагрузки и создания условий для профессионального роста являются залогом успешной адаптации [3].

В работах исследователей рассматривается временная динамика процесса адаптации. И. К. Макаровой выделены три последовательных этапа: ознакомление (до 3 месяцев), приспособление к нормам коллектива (до года) и полную интеграцию в профессиональную среду (до 5 лет).

Ряд исследований посвящены изучению адаптации с точки зрения качественного роста и профессионального мастерства. На основе анализа работ В. И. Долговой, Е. В. Мельник и Ю. В. Моториной, процесс можно представить как движение от начального (ознакомительного) этапа через основной (практический) к завершающему (стабилизационному), где специалист обретает уверенность.

Данная периодизация соотносится с более фундаментальной классификацией уровней профессионального мастерства, предложенной Н. В. Кузьминой, которая включает репродуктивный, адаптивный, локально — моделирующий и системно — моделирующий уровни.

Детализированные модели, разработанные В. И. Долговой и Г. Г. Сидоренко, позволяют объективно оценивать динамику профессионального становления — от начального освоения обязанностей до высокого уровня самореализации. Это дает практический эффект: такие модели служат инструментом для диагностики, позволяя определить, на какой стадии находится педагог и какая поддержка ему необходима [4].

Исследования Е. В. Аржаных, С. Я. Батышева, К. В. Колесниченко и др. предлагают механизмы сопровождения молодых педагогов, как коллективные: методические объединения, «Школы начинающего педагога», так и индивидуальные: наставничество, тьюторство, супервизия. Авторы рассматривают наставничество как традиционную и наиболее эффективную форму поддержки, способствующую преодолению разрыва между теорией и практикой.

Современные подходы к индивидуализации процесса адаптации включают тьюторское сопровождение и супервизию, что позволяет начинающему специалисту более осознанно выстраивать свой профессиональный путь; эти аспекты представлены в работах С. В. Дудчик, О. М. Зайченко, Т. М. Ковалевой.

Подводя итог теоретических исследований, можно отметить, что проблеме адаптации молодых педагогов активно рассматривается в современной педагогической науке, отражает разнообразные аспекты и способы решения данной проблемы. В то же время процесс успешной реализации данного процесса остается актуальным и требует выработки новых адаптационных механизмов.

Литература:

1. *Сидоренко, Г. Г.* Профессиональная адаптация молодых педагогов: виды и способы / Г. Г. Сидоренко, Р. А. Хали ева. — Текст : электронный // Мир науки. Педагогика и психология. — 2024. — Т. 12, №3. — URL: https://mir-nauki.com/PDF/51PDMN324.pdf (дата обращения: 14.03.2026).

2. *Мороз, А. Г.* Профессиональная адаптация выпускника педагогического вуза : специальность 13.00.01 «Теория и история педагогики» : диссертация на соискание ученой степени доктора педагогических наук / Мороз Алексей Григорьевич. — Киев, 1983. — 459 с. — Текст : непосредственный.

3. *Вершловский, С. Г.* Непрерывное образование историко-теоретический анализ феномена, монография / С. Г. Вершловский. — Санкт-Петербург : Санкт-Петербургская академия постдипломного педагогического образования, 2008. — 151 с. — (Научные школы Академии). — ISBN 978-5-7434-0413-1. — Текст : непосредственный.

4. *Долгова, В. И.* Адаптация молодых специалистов в образовательном учреждении / В. И. Долгова, Е. В. Мельник, Ю. В. Моторина. — Текст : непосредственный // Научно-методический электронный журнал «Концепт». — 2015. — № Т31. — С. 76–80.

Мирзоева О. В.

Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет,
г. Челябинск, Россия
e-mail: golokolenovaov@mail.ru

АКТУАЛЬНОСТЬ МЕЖВЕДОМСТВЕННОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ В ПРОЦЕССЕ СОПРОВОЖДЕНИЯ СЕМЬИ, ВОСПИТЫВАЮЩЕЙ РЕБЕНКА РАННЕГО ВОЗРАСТА С ПРЕДПОСЫЛКАМИ НЕДОРАЗВИТИЯ РЕЧИ

Аннотация. В статье рассмотрена необходимость разработки современной системы согласованного межведомственного сопровождения семьи, воспитывающей ребенка раннего возраста группы риска, выделены основные проблемы семьи и пути их решения.

Ключевые слова: дети группы риска, межведомственное сопровождение семьи, семья, воспитывающая детей раннего возраста, ребенок с ОВЗ.

Mirzoeva O. V.

South Ural State Humanitarian and Pedagogical University,
Chelyabinsk, Russia
e-mail: golokolenovaov@mail.ru

THE RELEVANCE OF INTERDEPARTMENTAL COOPERATION IN THE PROCESS OF SUPPORTING A FAMILY RAISING A YOUNG CHILD WITH PREREQUISITES FOR SPEECH UNDERDEVELOPMENT

Annotation. The article discusses the need to develop a modern system of coordinated interdepartmental support for families raising early-age children at risk, highlighting the main problems of these families and their solutions.

Keywords: at-risk children, interagency family support, families with young children, children with disabilities.

В современном обществе растет число детей раннего возраста с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ). К сожалению, многие родители воспринимают этот факт, как препятствие, которое мешает социализации и успешности ребенка в будущем. Семьи, испытывают отчаяние, страх и растерянностьощущая себя не защищенными, изолированными и не зная, куда обратиться за поддержкой. Недостаток информации о доступных ресурсах, методиках раннего вмешательства и возможностях развития ребенка лишь усугубляет их тревогу. Общественное непонимание также играет немаловажную роль, заставляя родителей скрывать особенности своего малыша и отказываться от необходимой помощи, боясь осуждения и предвзятого отношения.

Актуальность данного вопроса рассматривали С. Б. Лазуренко, Е. А. Стребелева, В. С. Васильева они отмечают необходимость и важность включения семьи в абилитационно-развивающую работу с ребенком группы риска на ранних этапах его развития [1, 3, 5].

Все это зачастую вынуждает родителей решать все проблемы, связанные с потребностями ребенка самостоятельно. Самыми сложными проблемами являются поиск квалифицированной медицинской помощи и специализированных услуг, таких как ранняя абилитация и реабилитация.

И тут для комплексного решения всех проблем, связанных со здоровьем, обучением, коррекционной работой необходимо согласованное межведомственное взаимодействие специалистов образовательной, медицинской и социальной структур. Только при слаженной, квалифицированной работе всех специалистов можно говорить о ранней диагностике и раннем начале коррекционной работы, направленной на минимизацию, а возможно и восстановление функций и навыков, обеспечение полноценного развития и интеграции ребенка в общество [2, 4, 5]. Совместная работа специалистов позволит не только своевременно выявить индивидуальные особенности и потребности каждого ребенка, но и выстроить индивидуальную траекторию поддержки, учитывающую все аспекты жизни как ребенка, так и семьи в целом.

Ограничение помощи одним специалистом, например, логопедом, или одной структурой, например, медицина, то есть забота только о речевом или только о физическом здоровье, может привести к фрагментарности и неэффективности коррекционной работы. Ребенок и семья нуждаются в комплексной поддержке, охватывающей психоэмоциональное состояние, физическое здоровье, речевое развитие, социальную адаптацию и педагогическое сопровождение. Именно в этом проявляется исключительная актуальность межведомственного взаимодействия так как оно позволяет объединить усилия различных специалистов и ведомств для создания единой, скоординированной системы поддержки семьи.

Любая работа с ребенком должна носить семейно-ориентированный характер так как семья — это первая и самая значимая среда ребенка, именно в семье закладываются основы личности. Какую бы сторону развития ребенка мы не взяли, всегда окажется, что решающую роль на любом возрастном этапе играет семья. А для ребенка с ограниченными возможностями здоровья правильное семейное принятие и воспитание возрастает вдвойне.

Возраст с рождения до 3 лет является критически важным периодом в развитии ребенка, когда закладываются основы его дальнейшего становления, в том числе и речевого [2, 4, 5]. Недоразвитие речи в этом возрасте, даже при наличии лишь предпосылок, может стать серьезным препятствием для успешной социализации, обучения и полноценного развития личности. Работа с ребенком с ОВЗ, особенно в раннем возрасте, требует не просто участия родителей, а их активной и компетентной вовлеченности. Родители, должны стать полноценными партнерами специалистов, разделяя ответственность за процесс коррекции и развития. Это означает не только выполнение рекомендаций, но и понимание их сути, умение применять их в повседневной жизни, создавать стимулирующую речевую среду дома.

Для родителей крайне важна своевременная и доступная информация, касающаяся этапов восстановительного лечения и перспектив ребенка, возможности установления инвалидности, в том числе временной, и получение льгот, возможности получения путевок в санатории, о мерах медико-психолого-педагогического сопровождения не только ребенка, но и семьи в целом. Семья нуждается в обучении практическим приемам и методам взаимодействия с ребенком. Обучение может проходить в виде семинаров, тренингов, индивидуальных консультациях, где специалисты медицинских, образовательных и социальных учреждений совместно, учитывая уникальные потребности каждого ребенка и его семьи, проводят обучение и информирование. Кроме того, для комплексного подхода к благополучию семьи и эффективности реабилитационного процесса ребенка необходим обмен опытом между родителями, благодаря этому они могут получать эмоциональную поддержку и чувствовать себя менее изолированными.

Непрерывность и преемственность помощи на всех этапах развития ребенка и жизни семьи играют решающую роль. Система поддержки должна быть выстроена таким образом, чтобы семья получала необходимую помощь и сопровождение на протяжении всего пути взросления ребенка, от ранней диагностики до интеграции ребенка в образовательные учреждения и социум. Это подразумевает наличие четких механизмов передачи информации между различными ведомствами и специалистами, а также постоянное повышение квалификации кадров. Только такой системный и долгосрочный подход может гарантировать достижение наилучших результатов для каждого ребенка и его семьи.

И так создание единой, скоординированной системы поддержки, основанной на комплексном межведомственном взаимодействии специалистов, активном вовлечении семьи и своевременном информировании родителей станет фундаментом для успешной социализации, обучения и полноценного развития детей раннего возраста с ОВЗ.

Литература:

1. *Васильева, В. С.* Комплексное сопровождение семей, воспитывающих детей раннего возраста с ограниченными возможностями здоровья / В. С. Васильева, М. А. Кузнецова. — Текст : непосредственный // Фундаментальная и прикладная наука. — 2017. — №3(7). — С. 26–32.

2. *Васильева, В. С.* Организация консультативно-профилактической работы с детьми раннего возраста с трудностями в овладении речью: учебно-методическое пособие / В. С. Васильева, Л. М. Исрафилова, И. Ю. Федорова. — Челябинск : Изд-во ЮУрГГПУ, 2022. — 169 с. — ISBN 978-5-907611-74-0. — Текст : непосредственный.

3. *Васильева, В. С.* Сопровождение детей младенческого возраста группы риска: учебно-практическое пособие / В. С. Васильева, А. М. Миниханова. — Челябинск : Изд-во ЮУрГГПУ, 2023. — 121 с. — ISBN 978-5-907790-41-4. — Текст : непосредственный.

4. *Екжанова, Е. А.* Коррекционно-педагогическая помощь детям раннего и дошкольного возраста с неярко выраженными отклонениями в развитии: науч.-метод. пособие / Е. А. Екжанова, Е. А. Стребелева. — Санкт-Петербург : КАРО, 2021. — 332 с. — ISBN 978-5-9925-0826-0. — Текст : непосредственный.

5. *Лазуренко, С. Б.* Ранняя психолого-педагогическая абилитация детей с ограниченными возможностями здоровья / С. Б. Лазуренко. — Москва : ФГУП «Академический научно-издательский, производственно-полиграфический и книгораспространительский центр «Наука»», 2022. — 394 с. — ISBN 978-5-02-040920-0. — Текст : непосредственный.

Михайлова К. Е.

Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет,
г. Челябинск, Россия
e-mail:music.love.01@mail.ru

Научный руководитель:
Волчегорская Е. Ю., д. п. н., профессор

СПЕЦИФИКА ФОРМИРОВАНИЯ ПОВЕДЕНЧЕСКИХ ПАТТЕРНОВ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Аннотация. Статья посвящена специфике формирования поведенческих паттернов у младших школьников, включая основные механизмы и влияющие факторы. Рассматривается классификация паттернов и обосновывается значение перехода от ситуативного поведения к произвольному. Показана связь в создании поддерживающей образовательной среды с коррекции дезадаптивных форм поведения.

Ключевые слова: поведенческие паттерны, младшие школьники, механизмы формирования, произвольная регуляция, адаптивное поведение.

Mikhailova K. E.

South Ural State Humanitarian and Pedagogical University,
Chelyabinsk, Russia
e-mail: music.love.01@mail.ru

Supervisor:
Volchegorskaya E. Yu., Doctor of Pedagogical Sciences, Professor

SPECIFICS OF BEHAVIORAL PATTERN FORMATION IN PRIMARY SCHOOL CHILDREN

Annotation. The article analyzes the specifics of behavioral pattern formation in primary school children, including the main mechanisms and external/internal factors. It examines the classification of patterns and substantiates the key importance of the transition from situational to voluntary behavior. The relationship between creating a supportive educational environment and the correction of maladaptive behavior patterns is shown.

Keywords: behavioral patterns, primary school children, formation mechanisms, reinforcement, imitation, reflection, voluntary regulation, adaptive behavior, maladaptive behavior.

В разные возрастные периоды развития психики человека существует своя особенность проявление поведения в тех или иных условиях. Младший школьный возраст стал не исключением, он рассматривается в психологии как сензитивный период. Именно в этом возрасте, как отмечал Л. С. Выготский, осуществляется повышенная восприимчивость к формированию важнейших психических новообразований [1]. Происходит переход от им-

пульсивных форм поведения к культурным, регулируемых с помощью речи и знаковых средств. Важным фактором этого служит новая социальная ситуация развития: поступление в школу, где ведущая деятельность становится учение. Один из приоритетов школьного обучения является следование правилам и осознанное выполнение действий заданным способом. В отличие от ребенка дошкольного возраста, чье поведение определяется текущей ситуацией и подчинено эмоциональным импульсам, то ученик младших классов осваивает умение осознанно формулировать цели, согласовывать свои действия с установленными правилами и осуществлять самоконтроль. Согласно Д. Б. Эльконину именно эти умения составляют центральное новообразование младшего школьника. К ним же можно отнести формирование внутреннего плана действия и рефлексии [2].

Несмотря на то, что способность к произвольной регуляции складывается постепенно на протяжении начальной школы, то проблема и заключается в недостаточном понимании особых механизмов формирования этих произвольных поведенческих паттернов.

В психологии под поведенческим паттерном понимают устойчивую, повторяющуюся форму реагирования человека на типичные жизненные ситуации. Паттерны (от англ. *pattern* — образец, модель, шаблон) представляют собой поведенческие стереотипы, которые закрепляются в опыте и в дальнейшем воспроизводятся автоматически или осознанно. Как отмечал Б. Ф. Скиннер, поведенческие и эмоциональные трудности понимаются как закрепленные в результате поощрения и подкрепления реакции на внешние стимулы [3].

Существуют различные основания для классификации паттернов: по степени адаптивности (помогающие приспособлению или, напротив, создающие препятствия), по характеру воздействия (конструктивные и деструктивные), а также по способу внешнего выражения (вербальные, то есть речевые, и невербальные — жестикуляция, мимика, позы). Основными каналами формирования поведенческих стереотипов выступают процессы научения и социализации: ребенок подражает значимым взрослым, получает подкрепление тех или иных своих действий и накапливает собственный практический опыт.

В младшем школьном возрасте подобные поведенческие паттерны отчетливо прослеживаются в типичных учебных и межличностных ситуациях. Например, в том, как ученик подает сигнал о желании ответить, обращается за помощью к педагогу, воспринимает критику или оценку, выстраивает общение со сверстниками в ходе совместной деятельности или при возникновении разногласий, справляется с чувством неудачи или необходимостью ждать.

Формирование поведенческих паттернов у младших школьников обеспечивается несколькими основными механизмами. Первый — подкрепление (поощрение и наказание) со стороны учителя и родителей. Согласно учению Б. Ф. Скиннера, поведение, за которым следует приятное последствие, закрепляется, а влекущее неприятное — угасает. Второй механизм — имитация значимых взрослых и сверстников (А. Бандура) [4]. Дети копируют поведение родителей, учителей, одноклассников, причем подражание часто оказывается сильнее словесных внушений. Третий механизм — рефлексия и самоконтроль. Последний механизм — упражнение (повторение) в типичных школьных ситуациях. Многократное повторение одобряемых действий на уроках, переменах, в столовой приводит к закреплению паттернов и формированию привычек.

На процесс формирования поведенческих паттернов влияют как внешние, так и внутренние факторы. К внешним относятся стиль семейного воспитания (авторитарный, демократичный, попустительский), требования и личность учителя, правила школы, коллектив сверстников. К внутренним — тип темперамента (врожденные свойства нервной системы), уровень тревожности и самооценка ребенка. Все эти факторы действуют в комплексе, определяя, какие паттерны закрепятся — адаптивные или дезадаптивные.

Таким образом, специфика формирования поведенческих паттернов требует учета всех механизмов и факторов, что позволяет поставить необходимость обучать детей рефлексии, самоконтролю и использовать положительное подкрепление. Своевременная коррекция дезадаптивных паттернов предотвращает трудности в обучении и общении. Педагогам и психологам необходимо создавать стабильную, поддерживающую среду, где ребенок видит положительный пример взрослых и получает одобрение за желаемые действия. Только в такой среде произвольные паттерны закрепляются естественно и безболезненно.

Литература:

1. *Кравцова, Е. Е.* Понятие возрастных психологических новообразований в современной психологии развития / Е. Е. Кравцова. — Текст : электронный // Культурно-историческая психология. — 2005. — Т. 1, №2. — С. 87–94. — URL : https://psyjournals.ru/journals/chp/archive/2005_n2/Kravtsova (дата обращения: 09.04.2026).

2. *Колкова, С. М.* Особенности саморегуляции младших школьников / С. М. Колкова, Д. В. Стаховцова, Т. Л. Ядрышникова, О. В. Александровна. — Текст : непосредственный // Психологическое здоровье человека: жизненный ресурс и жизненный потенциал : мат-лы IX Междунар. науч.-практ. конф. (Красноярск, 24–25 ноября 2022 г.) — Красноярск : Версо, 2023. — С. 94–107.

3. *Нуркова, В. В.* Психология : учебник для бакалавров / В. В. Нуркова, Н. Б. Березанская. — 2-е изд., перераб и доп. — Москва : Юрайт, 2012. — 575 с. — ISBN 978-5-9916-2015-4. — Текст : непосредственный.

4. *Алешечкина, А. А.* Не сотвори себе кумира. Синдром подражания у детей / А. А. Алешечкина, К. А. Шарипова, А. Э. Рубцова. — Текст : непосредственный // Казанский вестник молодых ученых. — 2023. — Т. 7, №3. — С. 16–22.

Морозова О. В.
Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет
г. Челябинск, Россия
e-mail: lesya-horoshaya@mail.ru

Научный руководитель:
Лапшина Л. М., к. б. н., доцент

РАЗВИТИЕ ЗРИТЕЛЬНОЙ ПАМЯТИ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С НАРУШЕНИЯМИ ОПОРНО-ДВИГАТЕЛЬНОГО АППАРАТА ПОСРЕДСТВОМ ДИДАКТИЧЕСКОЙ ИГРЫ

Аннотация. В статье представлены результаты собственного теоретико-экспериментального характера по изучению особенностей зрительной памяти старших дошкольников с НОДА; на основании полученных данных охарактеризован составленный комплекс коррекционно-развивающих дидактических игр; подобраны и рекомендации для педагогов и родителей по эффективной реализации составленного комплекса дидактических игр.

Ключевые слова: зрительная память, дети старшего дошкольного возраста, нарушения опорно-двигательного аппарата, дидактическая игра.

Morozova O. V.
South Ural State Humanitarian and Pedagogical University,
Chelyabinsk, Russia
e-mail: lesya-horoshaya@mail.ru

Supervisor:
Lapshina L. M., Candidate of Biological Sciences, Associate Professor

DEVELOPMENT OF VISUAL MEMORY OF PRESCHOOL CHILDREN WITH MUSCULOSKELETAL DISORDERS THROUGH DIDACTIC GAME

Annotation. The article presents the results of its own theoretical and experimental nature on the study of the features of visual memory of older preschoolers with NOD; based on the obtained data, the compiled complex of corrective-developmental didactic games is characterized; recommendations were selected for teachers and parents on the effective implementation of the compiled set of didactic games.

Keywords: visual memory, preschool children, musculoskeletal disorders, didactic game.

В условиях стремительной цифровизациии увеличения информации всех сфер жизни общества вопросы развитие зрительной памяти детей старшего дошкольного возраста с нарушениями опорно-двигательного аппарата (НОДА) становится особенно актуальными: изначально в структуре познавательных процессов у данной категории детей отмечается замедленное формирование зрительно-пространственных представлений, снижение объема и точности зрительного запоминания, а также трудности в организации зрительно-мнемической деятельности, что связано с ограниченным двигательным и сенсорным опытом ребенка [1].

Эти особенности обусловливают необходимость поиска таких форм коррекционной работы, которые учитывают специфику памяти, восприятия и мотивации данной категории детей. Современные исследования и практика показывают, что эмоционально окрашенные игры с выраженным тактильно-сенсорным компонентом воспринимаются детьми с НОДА наиболее результативно, способствуя не только развитию зрительной памяти, но и формированию положительной мотивации, снижению тревожности и повышению общей познавательной активности [2].

Дидактическая игра, по мнению Л. С. Выготского, Д. Б. Эльконина, А. В. Запорожца, не только способствует усвоению знаний и умений, но и формирует зону ближайшего развития ребенка, обеспечивая эмоциональную вовлеченность и многократное повторение материала в различных формах. Особенно значимы игры, в которых сочетаются зрительные, тактильные и эмоциональные стимулы: они позволяют компенсировать дефицит двигательного опыта, активизировать сенсорные каналы и формировать устойчивые зрительные образы.

Для уточнения выше обозначенных положений на базе МБДОУ «Детский сад №181 г. Челябинска» было проведено экспериментальное исследование с участием 6 детей старшего дошкольного возраста имеющих различные формы НОДА. Использовались следующие методики: «Сложные фигуры» (шкала памяти Д. Векслера), «Запомни рисунки» по Р. С. Немову, «Восстанови порядок». Результаты показали преобладание низкого и среднего уровней развития зрительной памяти: ни один ребенок не продемонстрировал высокого уровня. Дети испытывали трудности с воспроизведением сложных фигур, распознаванием изображений и восстановлением порядка предметов. Ошибки были связаны с неточностью фиксации деталей, нарушением последовательности и слабой устойчивостью следов памяти, трудностями оречевления-аргументации полученных результатов [3].

На основе анализа теоретических источников и результатов диагностики был составлен комплекс дидактических игр, включающий:

— игры на запоминание и воспроизведение зрительных образов с использованием ярких, эмоционально окрашенных предметов;
— задания с тактильным компонентом (ощупывание, различение фактур, форм);
— упражнения с использованием как готовых схем и картинок, так и свободные игры, направленные на развитие воображения;
— игры с элементами сюрпризности, поощрения, смены ролей.

Особое внимание при подборе игр уделялось возможности создания у ребенка положительной эмоциональной атмосферы, индивидуализации заданий, многократному немонотипному повторению в игровой форме — как основе эффективной коррекции [4]. При выполнении данных заданий отмечалось улучшение зрительной памяти: дети точнее воспроизводили образы, быстрее узнавали предметы, проявляли больший интерес к заданиям. Эмоционально окрашенные игры способствовали снижению утомляемости и формированию положительного отношения к обучению.

Развитие зрительной памяти детей старшего дошкольного возраста с НОДА требует сочетания традиционных и инновационных методов коррекционной работы. Эмоционально окрашенные дидактические игры с тактильно-сенсорной направленностью показали свою эффективность как средства развития зрительно-мнемической функции. Практические рекомендации, представленные ниже, направлены на повышение эффективности реализации предложенных игр, и обязательно должны быть представлены родителям детей с НОДА [5] для методически грамотной организации коррекционной работы в условиях семьи:

— включать в коррекционные занятия игры с выраженным эмоциональным и сенсорным компонентом;
— использовать индивидуальные и групповые формы работы, сочетая зрительные, тактильные и моторные задания;
— обеспечивать положительную обратную связь и поощрение даже небольших успехов ребенка.

Таким образом, эмоционально окрашенные дидактические игры с тактильно-сенсорной направленностью не только способствуют развитию зрительной памяти, но и оказывают комплексное положительное влияние на эмоциональное состояние детей с НОДА.

Литература:

1. *Иваненко, О. А.* Проблемы комплексной реабилитации детей и подростков с ДЦП / О. А. Иваненко, Л. М. Лапши на. — Текст непосредственный // Современные подходы к формированию процесса непрерывной реабилитации в семьях, воспитывающих детей с ОВЗ: актуальность, опыт и перспективы развития : мат-лы Всерос. науч.-практ. конф. (Челябинск, 28 сентября 2022 г.). — Челябинск : УралГУФК, 2022. — С. 61–64.

2. *Березина, М. С.* Коррекционная направленность использования зрительной поддержки в работе с детьми с расстройствами аутистического спектра / М. С. Березина, Л. М. Лапшина. — Текст : непосредственный // Психология в меняющемся мире: проблемы, гипотезы, перспективы : сб. мат-лов Всерос. науч. конф. с междунар. участием, посв. 80-летию Южно-Уральского государственного университета (Челябинск, 12–13 мая 2023 г.). — Челябинск : Изд. центр ЮУрГУ, 2023. — Ч. 2. — С. 178–181.

3. *Дружинина, Л. А.* Расширение речевых компетенций детей дошкольного возраста с тяжелыми нарушениями речи посредством театрализованной драматизации / Л. А. Дружинина, Л. М. Лапшина, Е. В. Рязанова [и др.]. — Текст : непосредственный // Специальное образование. — 2025. — № 4(80). — С. 46–57.

4. *Кузьмина, И. И.* Тьюторское сопровождение детей с тяжелыми и множественными нарушениями развития посредством интерактивных технологий / И. И. Кузьмина, Л. М. Лапшина. — Текст непосредственный // Тьюторское сопровождение в системе общего, дополнительного и профессионального образования : мат-лы IV Всерос. науч.-практ. конф. с междунар. участием (Челябинск, 15–25 февраля 2022 г.). — Челябинск : ООО «Край Ра», 2022. — С. 258–261.

5. *Vasilyeva, V. S.* Tutoring in a family raising an infant with special health needs / V. S. Vasilyeva, L. A. Druzhinina, L. M. Lapshina [et al.]. — Text : direct // Espacios. — 2018. — Vol. 39, No 2. — P. 32.

Мотузко А. И.

Детский сад № 51 г. Челябинска,
г. Челябинск, Россия

ИГРОВОЕ ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ КАК ОСНОВА ФОРМИРОВАНИЯ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ДОШКОЛЬНИКОВ

Аннотация. В статье обобщается опыт работы по формированию коммуникативной компетентности детей старшего дошкольного возраста посредством игровой деятельности. Представлены организация и содержание работы, а также описаны основные этапы. Рассматривается классификация игры в дошкольной педагогике. Описано взаимодействие с родителями дошкольников в процессе реализации работы.

Ключевые слова: игра, игровое взаимодействие, коммуникативные навыки, социализация.

Motuzko A. I.
Kindergarten No 51 of Chelyabinsk,
Chelyabinsk, Russia

GAME INTERACTION AS A BASIS FOR THE FORMATION OF COMMUNICATIVE COMPETENCE OF PRESCHOOLERS

Annotation. The article summarizes the experience of work on the formation of communicative competence of senior preschool children through play activities. The organization and content of the work are presented, and the main stages are described. The classification of games in preschool pedagogy is considered. The article describes interaction with preschool children's parents during the implementation of the work.

Keywords: game, game interaction, communication skills, socialization.

Игровое взаимодействие — ключевой инструмент формирования коммуникативной компетентности дошкольников. Игра как ведущая деятельность в дошкольном возрасте создает условия для развития навыков общения. Функции игры в дошкольном возрасте: развитие когнитивных процессов; развитие коммуникативных навыков; развитие эмоционального интеллекта. Согласно Федеральной образовательной программе дошкольного образования, игра рассматривается как сквозной механизм развития ребенка, пронизывающий все образовательные области и служащий основой для формирования ключевых компетентностей [1].

В настоящие время коммуникативное развитие детей вызывает серьезную тревогу. По причине частого использования телефонов, компьютерных игр, а также просмотра мультфильмов, дети стали меньше общаться не только со взрослыми, но и друг с другом.

Работая с детьми, общаясь с ними в процессе наших наблюдений, пришли к такому выводу, что развитие коммуникативных навыков необходимо рассматривать в качестве наиболее значимых приоритетных задач воспитания в социализации ребенка. Решая эту проблему основными доступным средством, является игра, так как игровая деятельность является ведущей в дошкольном возрасте.

Для решения этой проблемы мы поставили перед собой цель — выявление влияния игровой деятельности на развитие коммуникативных навыков у детей дошкольного возраста. Для достижения поставленной цели нами был определен ряд задач:

1) развивать экспрессивную речь и словарь;
2) развивать умение слушать и слышать собеседника;
3) развивать навыки невербальной коммуникации;
4) формировать способность к конструктивному разрешению конфликтов;
5) учить совместной игровой деятельности;
6) учить инициировать общение со сверстниками и взрослыми.

Осознав значимость проблемы, мы пришли к выводу, что работу необходимо проводить в несколько этапов:

1. На этапе диагностики нами выявлен низкий уровень развития диалогических умений, умения договариваться и совместно действовать у дошкольников.

2. Изучение методик. Мы проанализировали современные подходы к игровому взаимодействию (включая технологии Е. В. Рылеевой, О. В. Дыбиной) и адаптировали их под свою группу, выстроив систему от простых игр-упражнений к сюжетно-ролевым.

3. Разделение пространства группы на игровые зоны позволило детям организовать одновременно разные игры в соответствии со своими интересами не мешая друг другу

4. Организация парного и микро группового взаимодействия. На данном этапе мы ставили перед собой задачу научить детей играть не рядом, а вместе. Для этого мы ввели алгоритм «Учимся договариваться» и сами выступали в роли «медиатора».

5. Создание копилки «Игр-минуток». Мы систематизировали картотеку игр с правилами, где результат зависит только от договоренности. В ходе игры между детьми создаются две формы взаимоотношений: отношения, складывающиеся в процессе игры и настоящие отношения, скрывающиеся в игровой деятельности.

В дошкольной педагогике игры классифицируют по степени самостоятельности, творчеству и содержанию [2]: творческие (сюжетно-ролевые); театрализованные (игры-драматизации); режиссерские; конструктивно-строительные; дидактические игры; подвижные игры; музыкальные игры.

В проведении игр использовали, рекомендации по организации игрового взаимодействия для формирования коммуникативной компетентности дошкольников [3]: использования игрушек и объектов; создание сценариев; поощрение общения; развитие навыка внимательного слушания; создание ситуации для социальной игры.

Таким образом, первым и главным нашим шагом стал переход от авторитарного руководства к позиции игрового партнера, который не подавляет, а провоцирует детей на речевую активность. Роль педагога здесь является системообразующей и включает несколько ключевых функций: организатор предметно-игровой среды; инициатор и мягкий координатор; образец коммуникативного поведения; наблюдатель и корректор; рефлексивный помощник.

При формировании коммуникативной компетентности дошкольника, одной работы воспитателя недостаточно. Поэтому мы проводили работу с родителями, как информационную, так и практическую. Мы выделили следующие направления работы с родителями дошкольников:

1. Информационно-просветительское.

2. Родительские собрания (темы: «Как развивать речь и общение», «Единые правила общения в детском саду и дома» и т. д.).

3. Мастер-классы: показывали игры на развитие эмпатии, умения слушать и др.

4. Практическое вовлечение родителей (коммуникативные игры-упражнения, которые родители выполняют с детьми дома).

Таким образом, совместная работа воспитателей и родителей является необходимым условием для успешного формирования коммуникативной компетентности дошкольников.

При условии, когда педагог не является только наблюдателем и начинает включаться в игры как партнер, помогая распределять роли, разрешать конфликты и предлагая новые сюжеты, дети меньше конфликтуют и чаще используют вежливые слова, объясняют свои действия и начинают слушать других. Таким образом были сформированы ключевые компоненты коммуникативной компетентности. У большинства детей группы заметно выросла способность: инициировать общение; поддерживать диалог; решать конфликты словами, а не кулаками; согласовывать свои замыслы с замыслами сверстников.

Игровое взаимодействие выявило и помогло скорректировать индивидуальные трудности. Замкнутые дети через роли «продавца», «водителя» или «пассажира» постепенно начали вступать в контакты; импульсивные — учились ждать своей очереди в игре-драматизации [4].

Необходима системность и вариативность игр. Лучшие результаты дало сочетание режиссерских, сюжетно-ролевых, подвижных с правилами и театрализованных игр. Каждый тип игры формирует разные грани компетенции: умение следовать правилу, выражать эмоции, вести ролевой диалог. Мы убедились, что именно в спонтанной и организованной игровой деятельности у детей естественным образом возникает потребность договариваться, уступать, аргументировать свою позицию и понимать чувства партнера. Без игровой основы речевые упражнения и беседы дают поверхностный результат. Целенаправленное руководство игровым взаимодействием меняет качество общения. Таким образом, игра — не просто досуг, а основное средство коммуникативного развития.

Литература:

1. Федеральная образовательная программа дошкольного образования. — Москва : ТЦ Сфера, 2023. — 208 с. — ISBN 978-5-9949-3192-9. — (Серия Правовая библиотека образования). — Текст : непосредственный.

2. *Галигузова, Л. Н.* Ступени общения : от года до семи лет / Л. Н. Галигузова, Е. О. Смирнова. — Москва : Просвещение, 1992. — 143 с. : ил. — (Библиотека воспитателя детского сада). — ISBN 5-09-004054-0 — Текст : непосредственный.

3. *Дыбина, О. В.* Что было до ... : Игры-путешествия в прошлое предметов / О. В. Дыбина. — Тольятти : Изд-во «ТЦ Сфера», 2001. — 160 с. — ISBN 5-89144-093-8. — Текст : непосредственный.

4. *Рылеева, Е. В.* 10 игр для социализации дошкольников / Е. В. Рылеева. — Москва : Скрипторий 2003. — 102 с. — ISBN 978-5-98527-237-6. — Текст : непосредственный.

Мухамедьянова С. В.

Детский сад № 308 г. Челябинска,
г. Челябинск, Россия
e-mail: mdou308kalin@mail.ru

ПРОЕКТИРОВАНИЕ РАЗВИВАЮЩЕЙ СРЕДЫ НА ОСНОВЕ УЧЕТА РЕГИОНАЛЬНЫХ ОСОБЕННОСТЕЙ

Аннотация. Статья посвящена обоснованию роли развивающей среды дошкольной образовательной организации в решении зада патриотического воспитания. Приведены примеры этнических компонентов развивающей среды групп.

Ключевые слова: патриотическое воспитание, развивающая среда, этнические особенности.

Mukhamedyanova S. V.

Kindergarten No 308 of Chelyabinsk,
Chelyabinsk, Russia
e-mail: mdou308kalin@mail.ru

DESIGNING THE DEVELOPMENTAL ENVIRONMENT BASED ON REGIONAL FEATURES

Annotation. The article is devoted to substantiating the role of the developmental environment of a preschool educational organization in solving the task of patriotic education. Examples of ethnic components of the developing environment of groups are given.

Keywords: patriotic education, developing environment, ethnic features.

Одной из важнейших задач современного образования является развитие в российском обществе высокой социальной активности, гражданской ответственности, духовности, становление граждан, обладающих позитивными ценностями и качествами, способных проявить их в созидательном процессе в интересах Отечества, укрепления государства, обеспечения его жизненно важных интересов и устойчивого развития [1, 2].

В данном контексте современное дошкольное образование ориентировано не только на всестороннее развитие ребенка, но и на формирование у него уважения к культурному многообразию, любви к малой родине, осознания своей этнической принадлежности. Проектирование развивающей среды дошкольной образовательной организации (ДОО) с учетом региональных, национальных и этнокультурных особенностей — важный шаг в реализации этих задач [3].

Рассмотрим возможности развивающей среды ДОО в реализации задач патриотического воспитания детей [4]:

1) развивающая среда создает наглядную основу для формирования первичных патриотических представлений: дети дошкольного возраста познают мир преимущественно через зрительные, тактильные и слуховые впечатления;

2) среда стимулирует эмоциональную привязанность к родному краю через знакомство с этнокультурным наследием: включение в среду элементов народной культуры обеспечивает формирование интереса к традициям своего народа и других этносов, проживающих на Южном Урале;

3) среда побуждает детей к активной деятельности, закрепляющей патриотические ценности: правильно организованная среда не просто демонстрирует объекты, но и дает возможность взаимодействовать с ними;

4) среда обеспечивает непрерывность и системность патриотического воспитания: развивающая среда действует постоянно, в течение всего времени пребывания ребенка в ДОО и др.

Принимая во внимание, что любовь к Родине начинается с «малого» — любви к своей улице, своему городу, своей малой родины, считаем целесообразным проектирование развивающей среды ДОО на основе учета региональных особенностей.

Включение этнокультурного компонента в развивающую среду обеспечивает возможность решения ряда задач: формирование у детей уважение к традициям своего народа и других народов, населяющих Южный Урал; стимулирование интереса к истории и культуре родного края; воспитание толерантности и межкультурной коммуникации и др.

Региональные особенности в развивающей среде групп могут быть представлены следующим образом:

1) уголки национальной культуры (куклы в национальных костюмах, макеты традиционных жилищ, предметы народного быта и др.);

2) тематические зоны по этносам, проживающим на Южном Урале (макеты или реальные элементы жилищ башкир, татар, русских и др.);

3) дидактические игры на тему этнографии («Одень куклу по традиции», «Найди национальный узор», «Угадай мелодию» и др.);

4) фольклорные праздники и мероприятия (Масленица, Навруз, Сабантуй, День народного единства и др.);

5) проекты с участием родителей («Моя семья и ее традиции», «Народные промыслы нашего края» и др.);

6) выставки детского творчества («Национальный орнамент», «Мой край в рисунках», «Традиции моей семьи» и др.) и многое другое.

Проектирование развивающей среды ДОО с учетом региональных, национальных и этнокультурных особенностей — это важный элемент современного дошкольного образования, который нацелен на формирование у детей уважения к культурному многообразию, развитию толерантности и патриотизма.

Литература:

1. Концепция патриотического воспитания граждан Российской Федерации : одобрена на заседании Правительственной комиссии по социальным вопросам военнослужащих, граждан, уволенных с военной службы, и членов их семей (протокол №2(12)-П4 от 21.05.2003 г.) // Электронный фонд правовых и нормативно-технических документов: [сайт]. — 2026. — URL: https://docs.cntd.ru/document/901867597 (дата обращения: 15.02.2026).

2. *Колосова, И. В.* Нормативно-правовые основы патриотического воспитания детей дошкольного возраста / И. В. Колосова. — Текст : непосредственный // Междисциплинарные аспекты современной науки и образования: новые подходы и технологии : мат-лы междунар. науч.-практ. конф. (Челябинск, 19–20 ноября 2025 г.). — Челябинск : Край Ра, 2026. — С. 196–199.

3. *Сорокина, С. А.* Патриотическое воспитание в условиях современного ДОУ (из опыта работы) / С. А. Сорокина, Г. Л. Мирзаева. — Текст : непосредственный // Исследования молодых ученых : мат-лы LXVII Междунар. науч. конф. (Казань, октябрь 2023 г.). — Казань : Молодой ученый, 2023. — С. 36–40.

4. Федеральная образовательная программа дошкольного образования. — Москва : ТЦ Сфера, 2023. — 208 с. — ISBN 978-5-9949-3192-9. — (Серия Правовая библиотека образования). — Текст : непосредственный.

Назарова Ю. А.
Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет,
г. Челябинск, Россия
e-mail: nazarovayua@cspu.ru

Научный руководитель:
Тюмасева З. И., д. п. н., профессор

ОСОБЕННОСТИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ КОРРЕКЦИОННО-РАЗВИВАЮЩИХ ЗДОРОВЬЕСБЕРЕГАЮЩИХ ТЕХНОЛОГИЙ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ ОСНОВНОЙ ШКОЛЫ

Аннотация. Статья посвящена интеграции коррекционно-развивающих и здоровьесберегающих технологий в образовательный процесс основной школы (5–9 классы). Цель – анализ методов, направленных на преодоление учебных трудностей и укрепление психофизического здоровья подростков. Рассматриваются нейропсихологический подход, кинезиология, сенсорная интеграция. Описаны три блока технологий: двигательно-коррекционный, сенсорно-регулирующий и психолого-педагогический. Результатом применения является коррекция дефицитов, формирование саморегуляции и повышение мотивации. Материал адресован педагогам и психологам.

Ключевые слова: коррекционно-развивающие технологии, здоровьесбережение, основная школа, нейропсихология, кинезиология, саморегуляция.

Nazarova Yu. A.
South Ural State Humanitarian and Pedagogical University,
Chelyabinsk, Russia
e-mail: nazarovayua@cspu.ru

Supervisor:
Tyumaseva Z. I., Doctor of Pedagogical Sciences, Professor

FEATURES OF USING CORRECTIONAL-AND-DEVELOPING HEALTH-SAVING TECHNOLOGIES IN THE EDUCATIONAL PROCESS OF PRIMARY SCHOOL

Annotation. The article addresses the integration of correctional-and-developing and health-saving technologies into the educational process of primary school (grades 5–9). The aim is to analyze methods aimed at overcoming learning difficulties and strengthening psychophysical health of adolescents. Neuropsychological approach, kinesiology, and sensory integration are considered. Three blocks of technologies are described: motor-correctional, sensory-regulating, and psychological-pedagogical. The result of application is deficit correction, self-regulation formation, and increased motivation. The material is addressed to teachers and psychologists.

Keywords: correctional-and-developing technologies, health-saving, primary school, neuropsychology, kinesiology, self-regulation.

Современная система основного общего образования в соответствии с требованиями ФГОС ориентирована на охрану и укрепление здоровья обучающихся. Однако на практике наблюдается противоречие: растет число учащихся с трудностями в обучении, дефицитом внимания и повышенной утомляемостью, тогда как традиционная организация учебного процесса характеризуется высокой статической нагрузкой, дефицитом двигательной активности и постоянным стрессом оценивания и выступает фактором риска для здоровья школьников. В этой связи возникает потребность во внедрении технологий, сочетающих коррекционно-развивающую и здоровьесберегающую функции. Ключевым решением данной проблемы является систематическое использование в повседневной учебной деятельности коррекционно-развивающих здоровьесберегающих технологий. Эти технологии представляют собой комплекс научно обоснованных методов и приемов, направленных не только на преодоление конкретных учебных дефицитов, но и на оптимизацию психофизиологического состояния ребенка, создание благоприятных условий для развития его адаптационных ресурсов.

Цель статьи — анализ особенностей применения таких технологий в основной школе.

Теоретической основой служат положения нейропсихологии (А. Р. Лурия) о системном строении высших психических функций и их онтогенетическом развитии. Как отмечал А. Р. Лурия, высшие психические функции имеют сложное системное строение и опосредованы работой согласованных функциональных систем мозга, формирование которых подчиняется законам онтогенеза. Нарушение или несформированность любого из звеньев такой системы (например, процессов программирования и контроля, зрительно-пространственного восприятия или энергетического обеспечения) неизбежно приводит к специфическим трудностям в учебной деятельности.

Эти трудности, в свою очередь, становятся источником хронического стресса, снижающего адаптационный потенциал подростка [1]. Теоретической основой для интеграции коррекционно-развивающих и здоровьесберегающих подходов служат фундаментальные положения нейропсихологии и возрастной психофизиологии. Исследования в области детской психофизиологии (Дубровинская Н. В., Фарбер Д. А., Безруких М. М.) подчеркивают, что период обучения в основной школе совпадает с этапом интенсивной морфофункциональной перестройки организма, что делает учащихся особенно уязвимыми к воздействию неблагоприятных факторов образовательной среды. Таким образом, коррекционно-развивающее воздействие дефицитарных функций через специально организованную деятельность, по сути является здоровьесберегающим, так как снижает дезадаптирующую нагрузку на незрелые системы мозга и организма в целом [2]. Концепция здоровьесберегающих образовательных технологий, систематизированная Н. К. Смирновым, определяет их как систему, создающую максимально возможные условия для сохранения, укрепления и развития духовного, эмоционального, интеллектуального, личностного и физического здоровья всех субъектов образования. Синтез этих двух научных парадигм позволяет перейти от пассивного «сбережения» здоровья к его активному формированию через педагогическую коррекцию и развитие [3]. Синтез этих подходов позволяет перейти от пассивного «сбережения» здоровья к его активному формированию через педагогическую коррекцию. Конкретные методы интеграции в учебный процесс можно условно разделить на три взаимосвязанных блока: двигательно-коррекционный, сенсорно-регулирующий и психолого-педагогический

Первый блок — двигательно-коррекционный (на основе идей В. Ф. Базарного и кинезиологии). Включает режим динамических поз (смена положений «сидя-стоя»), зрительно-координаторные тренажи, кинезиологические упражнения («Кулак-ребро-ладонь», перекрестные шаги) [4]. Эти приемы выполняются по 2–3 минуты, улучшают мозговое кровообращение и повышают концентрацию внимания.

Второй блок — сенсорно-регулирующий (теория сенсорной интеграции). Включает использование тактильных стимулов (массажные мячики), организацию рабочего пространства с возможностью легкой двигательной разрядки (гимнастический мяч вместо стула), ритмические упражнения под метроном. Эти методы особенно значимы в инклюзивных классах.

Третий блок — психолого-педагогический — направлен на создание психологически безопасной среды. Ключевые элементы: безоценочная обратная связь, технологии проблемного обучения, структурирование учебного времени с паузами для рефлексии, обучение техникам эмоциональной саморегуляции (дыхание «по квадрату»). Как подчеркивает А. В. Семенович, метод замещающего онтогенеза предполагает последовательное прохождение этапов двигательного развития, что лежит в основе формирования высших психических функций [5]. В условиях основной школы могут использоваться графические диктанты «наоборот», синхронное рисование двумя руками, дыхательные упражнения для снижения тревожности.

Эффективность технологий возрастает при системном применении. Уроки с высокой умственной нагрузкой (математика, физика) требуют более частых кинезиологических пауз, а гуманитарные уроки — акцента на эмоциональной регуляции. Мониторинг должен включать не только успеваемость, но и динамику тревожности, утомляемости.

Интеграция коррекционно-развивающих и здоровьесберегающих технологий в образовательный процесс основной школы представляет собой системный ответ на ключевые вызовы современного образования. Синтез нейропсихологического, кинезиологического и психолого-педагогического подходов создает научно обоснованную основу для преодоления учебных трудностей. Важнейшим условием эффективности является переход от фрагментарного использования отдельных приемов к целостной системе, поддерживаемой педагогическим коллективом. Такой подход формирует у подростков навыки саморегуляции и ответственного отношения к здоровью.

Таким образом, коррекционно-развивающие здоровьесберегающие технологии выступают необходимым инструментом реализации требований ФГОС в части сохранения и укрепления здоровья обучающихся, трансформируя учебный процесс в среду, которая не только учит, но и развивает, поддерживает и защищает.

Литература:

1. *Лурия, А. Р.* Основы нейропсихологии / А. Р. Лурия. — Санкт-Петербург : Питер, 2026. — 384 с. — (Мастера психологии). — ISBN 978-5-4461-1899-1. — Текст : непосредственный.

2. *Дубровинская, Н. В.* Психофизиология ребенка: Психофизиологические основы детской валеологии: Учеб. пособие для студентов вузов / Н. В. Дубровинская, Д. А. Фарбер, М. М. Безруких. — Москва : Владос, 2000. — 143 с. — ISBN 5-691-00459-X. — Текст : непосредственный.

3. *Смирнов, Н. К.* Здоровьесберегающие образовательные технологии в работе учителя и школы / Н. К. Смирнов. — Москва : АРКТИ, 2003. — 270 с. — (Методическая библиотека). — ISBN 5-89415-346-8. — Текст : непосредственный.

4. *Базарный, В. Ф.* Здоровье и развитие ребенка: экспресс-контроль в школе и дома: Практическое пособие / В. Ф. Базарный. — Москва : АРКТИ, 2005. — 176 с. — ISBN 5-89415-480-4. — Текст : непосредственный.

5. *Семенович, А. В.* Нейропсихологическая коррекция в детском возрасте. Метод замещающего онтогенеза. Учеб. пособие / А. В. Семенович. — Москва : Генезис, 2007. — 474 с. — ISBN 5-98563-072-2. — Текст : непосредственный.

Наст О. А.
Минская Центральная районная клиническая больница,
г. Минск, Беларусь

ПРОФИЛАКТИКА НОСОВЫХ КРОВОТЕЧЕНИЙ У ДЕТЕЙ

Аннотация. В статье описаны основные направления профилактики носовых кровотечений у детей дошкольного возраста.

Ключевые слова: дошкольники, профилактика, носовые кровотечения.

Nast O. A.
Minsk Central District Clinical Hospital,
Minsk, Belarus

PREVENTION OF NOSEBLEEDS IN CHILDREN

Annotation. The article describes the main directions for the prevention of nosebleeds in preschool children.

Keywords: preschoolers, prevention, nosebleeds.

Носовое кровотечение (эпистаксис) — это истечение крови из полости носа через ноздри или по задней стенке глотки, вызванное повреждением сосудов.

Считается, что эпистаксис возникает по меньшей мере один раз в течение жизни примерно у 60 % людей.

Полагают, что как минимум один эпизод эпистаксиса наблюдается у 3 из 4 детей, пики приходятся на возрастные группы детей младше 10 лет и у лиц 70–79 лет. В обеих возрастных группах преобладают лица мужского пола.

Носовые кровотечения у детей возникают чаще из-за анатомических особенностей: тонкой и нежной слизистой оболочки, а также поверхностно расположенных кровеносных сосудов в передней части перегородки (зона Киссельбаха). Основные причины — травмы (в т. ч. привычка ковырять в носу, инородные предметы), сухой воздух, инфекции (ОРВИ) и аллергии, дефицит витаминов.

Так же есть и другие причины (встречаются реже): генетические патологии (гемофилия, болезнь Рандю-Ослера); онкогематологические заболевания (лимфомы, лейкозы); временное нарушение свертываемости крови из-за снижения уровня тромбоцитов — тромбоцитопения; доброкачественная сосудистая опухоль — юношеская ангиофиброма основания черепа; хронические, чаще врожденные болезни печени (например, гемохроматоз); острые состояния — сильное отравление, внутренние кровотечения (легочное, желудочное); врожденные и приобретенные пороки сердца;тотальное перегревание организма (тепловой удар); длительное пребывание на солнце без головного убора; интенсивные спортивные тренировки; умственные перегрузки; прием антиагрегантов; дефицит аскорбиновой кислоты; перепад барометрического давления во время полета в самолете, плавания под водой и т. д.

Точная диагностика является ключевым элементом в определении причины носового кровотечения и разработке эффективной стратегии лечения и профилактики.

Профилактика носовых кровотечений — это комплекс мер, направленных на минимизацию рисков и укрепление здоровья носовых сосудов. Предупреждение кровотечений особенно важно для людей с повышенной склонностью к ним. Основные меры профилактики кровотечений включают:

Поддержание влажности воздуха. Особенно в отопительный сезон, когда воздух в помещениях становится сухим, что может приводить к пересыханию слизистой оболочки носа. Использование увлажнителей воздуха помогает сохранить слизистую увлажненной и предотвратить ее повреждение. Так же стоит отметить что воздух должен быть не только влажным, но и прохладным (19–20°C), о чем часто забывается и создаются тепличные условия которые только усугубляют проблему.

Гигиена носа. Регулярное промывание носа солевыми растворами помогает очищать носовые проходы от загрязнений и увлажнять слизистую оболочку, снижая риск кровотечений. Так же в период болезни стоит использовать мукорегулирующие препараты. Особенно актуальная данная процедура у детей не умеющих высмаркиваться.

Осторожное обращение с носом. Избегайте травмирования носа, особенно при чистке. Не следует чрезмерно высмаркиваться или вставлять предметы в носовые проходы. Особенность детского возраста в том, что родители сами часто травмируют слизистые использованием носовых аспираторов и длительными курсами назальных спреев, нарушая принципы применения.

Контроль за приемом лекарственных средств [2]. Некоторые препараты, например, антикоагулянты или противовоспалительные, могут увеличивать риск кровотечений. Важно соблюдать рекомендации врача относительно дозировки и длительности приема таких лекарств. На фоне частых ОРВИ с повышением температуры у детей прием ибупрофена становится практически бесконтрольным и курсы повторяются каждые 2–3 недели что так же влияет на частоту рецидивов носовых кровотечений.

Здоровый образ жизни. Поддержание здорового образа жизни, включая сбалансированное питание, регулярные упражнения и отказ от курения, способствует укреплению стенок сосудов и общему улучшению здоровья. Стоит заметить, что пассивное курение так же разрушает и истончает стенки сосудов и оказывает отрицательное влияние

на местный иммунитет ребенка, что значительно усугубляет проблему. На 1 кг веса необходимо около 1–2 мкг витамина K (для взрослого весом 60 кг это 60–120 мкг). Суточная норма витамина C для взрослых составляет 75–100 мг (для женщин — около 75 мг, для мужчин — 90–100 мг). Курильщикам требуется больше — около 125–135 мг в день.

Регулярные медицинские осмотры. При наличии заболеваний, которые могут привести к кровотечениям, таких как артериальная гипертензия, коагулопатии, аллергии, длительный насморк и т. д., регулярный контроль за состоянием здоровья помогает своевременно выявлять и корректировать проблемы.

Так же стоит упомянуть некоторые меры по купированию / лечению носовых кровотечений.

Алгоритм первой помощи при носовом кровотечении [1, 2, 3]:

— Нужно сесть, слегка наклонившись вперед, нельзя ложиться или наклонять голову назад;
— Необходимо зажать переднюю часть носа с двух сторон на 5–7 минут;
— Положить холод на область носа;
— Если не удалось остановить кровь, то в носовой ход нужно вставить ватный или марлевый тампон, смоченный 3 %-м раствором перекиси водорода или любыми сосудосуживающими каплями;
— При отсутствии эффекта от всех вышеперечисленных действий в течение 30 минут или при массивном кровотечении, при подозрении на травму, инородное тело, при наличии известных заболеваний и в случае частых носовых кровотечений следует незамедлительно обратиться за медицинской помощью к оториноларингологу или вызвать скорую медицинскую помощь.

Лечение данной нозологии включает консервативную терапию (местные и системные средства) и хирургические методы (прижигание сосудов в полости носа).

С учетом частоты данной нозологии проблема является особенно актуальна в детском возрасте и требует широкого освещения мер профилактики у педагогов и родителей.

Литература:

1. *Волков, А. Г.* Носовые кровотечения. / А. Г. Волков, Н. В. Бойко, В. В. Киселев. — Москва : Джангар, 2002. — 272 с. — Текст : непосредственный.

2. Клинические рекомендации «Носовое кровотечение». Разработаны: Национальная медицинская ассоциация оториноларингологов. — 2025. — Текст : непосредственный.

3. *Носуля, Е. В.* Эпидемиология и современные методы лечения нетравматических носовых кровотечений / Е. В. Носуля, С. А. Мирошниченко, Ю. В. Лучшева [и др.]. — Текст : непосредственный // Вестник оториноларингологии. — 2023. — №88 (5). — С. 63–68.

[1]Неровня О. А., [2]Леганькова О. В.

[1]Минский городской детский социальный пансионат «Солнечный»,
[2]Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка,
Минск, Беларусь
[2]e-mail: leganykova@gmail.com

АНАЛИЗ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА О ВЕЛИКОЙ ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ВОЙНЕ

Аннотация. В статье представлены результаты исследования по представлениям детей старшего дошкольного возраста о Великой Отечественной войне. Рассматривается роль исторической памяти в формировании патриотических ценностей, таких как любовь к Родине, уважение к ветеранам и понимание значимости Победы.

Ключевые слова: патриотическое воспитание, историческая память, Великая Отечественная война, формирование патриотизма, представления детей.

[1]Nerovnya O. A., [2]Leganykova O. V.

[1]Minsk City Children's Social Boarding School «Solnechny»,
[2]Belarusian State Pedagogical University named after Maxim Tank,
Minsk, Belarus
[2]e-mail: leganykova@gmail.com

ANALYSIS OF PRESCHOOL CHILDREN'S PERCEPTIONS OF THE GREAT PATRIOTIC WAR

Annotation. The article presents the results of a study on the perceptions of older preschool-age children regarding the Great Patriotic War. It examines the role of historical memory in shaping patriotic values, such as love for the Motherland, respect for veterans, and understanding the significance of Victory.

Keywords: patriotic education, historical memory, Great Patriotic War, formation of patriotism, children's perceptions

Под патриотическим воспитанием понимается целенаправленная и систематическая деятельность, основанная на духовно-нравственных ценностях, традиционных правилах и нормах поведения в интересах человека, общества и государства. Она направлена на развитие личности, создание условий для социализации и самоопределения граждан, формирование патриотического сознания и любви к Родине.

О «формировании гражданственности, патриотизма и национального самосознания на основе государственной идеологии у детей дошкольного возраста» говорит и одна из задач учебной программы дошкольного образования [1].

Ученые, такие как Л. А. Гащенко, А. В. Елупахина, Н. С. Ежкова и А. А. Шаронов, выделяют ключевые патриотические ценностные ориентации, среди которых особое место занимают Родина, Отечество, семья, преемственность поколений, нация, государственность, государственная символика, историческая память и национальная культура [2, 3, 4, 5].

Историческая память в этом контексте тесно связана с историей Великой Отечественной войны (1941–1945 гг.). Для детей дошкольного возраста формирование патриотических чувств через историческую память включает:

- знакомство с подвигами героев войны (например, пионеров-героев, солдат, партизан);
- понимание значения Победы как символа мужества, единства и гордости за свою страну;
- уважение к ветеранам и памяти павших через участие в памятных мероприятиях, акциях, посещение музеев и мемориалов;
- осознание преемственности поколений и важности сохранения памяти о войне как части национальной истории.

Таким образом, историческая память о Великой Отечественной войне становится важнейшим элементом патриотического воспитания, способствуя формированию у детей дошкольного возраста уважения к прошлому своей страны и гордости за ее героическое наследие.

Для оценки уровня представлений детей старшего дошкольного возраста о Великой Отечественной войне был разработан опросник, включающий 8 вопросов, направленных на изучение ключевых аспектов исторической памяти. Вопросы охватывали знания о событиях войны, традициях празднования Дня Победы, символике, героях и памятниках. В опросе приняло участие 52 воспитанника старших групп.

Анализ ответов детей выявил серьезные пробелы в представлениях воспитанников о ключевых аспектах Великой Отечественной войны. Распределение уровня знаний оказалось следующим:

- Высокий уровень продемонстрировали 36,54 % детей. Эти воспитанники обладают хорошей осведомленностью о войне, способны называть основные события и понимают их значение.
- Средний уровень представлений показали 38,46 % опрошенных. Они имеют базовые представления, но с заметными пробелами, особенно в понимании причинно-следственных связей и исторической значимости событий.
- Низкий уровень представлений выявлен у 23,08 % детей. Их представления о войне частичны или отсутствуют вовсе.

Представления о традициях празднования Дня Победы оказались более распространенными: 53,85 % детей знают о парадах, салютах и других мероприятиях, сопутствующих 9 мая. Представления о символики поверхностное: 50 % не понимают значения Вечного огня, а 19,23 % не могут назвать основные символы Победы, такие как Цветы Великой Победы, орден Победы и салют.

Низкие результаты исследования показали вопросы о героях войны и памятниках: 61,54 % детей не смогли назвать ни одного героя Великой Отечественной войны, а 46,15 % не знают памятников, посвященных войне. Это свидетельствует о недостаточном знакомстве с материальными и духовными символами исторической памяти.

Лишь 50 % знакомились с историей Великой Отечественной войны через художественные произведения, что указывает на ограниченное использование культурных ресурсов в формировании исторической памяти. 50 % детей не понимают значения Вечного огня, а 23,08 % не знают основных символов, связанных с войной и Днем Победы.

Результаты исследования подтвердили необходимость систематической работы по патриотическому воспитанию детей дошкольного возраста. Формирование исторической памяти о Великой Отечественной войне должно стать неотъемлемой частью образовательного процесса, способствующей воспитанию уважения к прошлому своей страны и гордости за ее героическое наследие.

Литература:

1. Учебная программа дошкольного образования : для учреждений дошк. образования с рус. яз. обучения и воспитания / М-во образования Респ. Беларусь. — 2-е изд. — Минск : Нац. ин-т образования : Аверсэв, 2024. — 380 с. — Текст : непосредственный.

2. *Гащенко, Л. А.* Методологические основы патриотической социализации студенчества : специальность 22.00.01 «Теория, методология и история социологии» : автореферат диссертации на соискание ученой степени доктора социологических наук / Гащенко Леонид Алексеевич; Белорусский государственный университет. — Минск, 2005. — 41 с. — Текст : непосредственный.

3. *Шаронов, А. А.* Формирование патриотических ценностей подростков во внеурочной деятельности : специальность 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования» : автореферат диссертации на соискание ученой степени кан-

дидата педагогических наук / Шаронов Андрей Андреевич; Воронежский государственный университет. — Воронеж, 2019. — 24 с. — Текст : непосредственный.

4. *Ежкова, Н. С.* Приобщение дошкольников к ценностям: теория и методика : монография / Н. С. Ежкова. — Тула : Изд-во ТГПУ им. Л. Н. Толстого, 2006. — 118 с. — Текст : непосредственный.

5. *Елупахина, А. В.* Патриотическое воспитание детей дошкольного возраста: аксиологический подход / А. В. Елупахина, Т. М. Соценко, И. В. Калацей. — Текст : непосредственный // Дошкольное образование: стратегии развития в современных условиях : сб. науч. ст. / Бел. гос. пед. ун-т ; редкол.: О. Н. Анцыпирович [и др.]. — Минск : Изд-во БГПУ им. Максима Танка, 2024. — С. 179–183.

Нестерова Р. А.

Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет,
г. Челябинск, Россия
e-mail: rouz.zaika@mail.ru

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ПАТРИОТИЧЕСКОМ ВОСПИТАНИИ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Аннотация. Статья посвящена исследованию вопросов, связанных с особенностями использования проектной деятельности в патриотическом воспитании детей старшего дошкольного возраста. Дана характеристика понятиям «патриотическое воспитание», «проектная деятельность». Охарактеризованы задачи и виды проектов патриотической направленности для детей старшего дошкольного возраста.

Ключевые слова: патриотизм, патриотическое воспитание, проектная деятельность, проект, дети старшего дошкольного возраста.

Nesterova R. A.

South Ural State Humanitarian and Pedagogical University,
Chelyabinsk, Russia
e-mail: rouz.zaika@mail.ru

USING PROJECT ACTIVITIES IN THE PATRIOTIC EDUCATION OF OLDER PRESCHOOL CHILDREN

Annotation. The article is devoted to the study of issues related to the features of using project activities in the patriotic education of older preschool children. The concepts of «patriotic education», and «project activities» are characterized. The tasks and types of projects with a patriotic focus for older preschool children are characterized.

Keywords: patriotism, patriotic education, project activities, project, older preschool children.

Патриотическое воспитание остается одной из приоритетных задач современного общества. За последние годы в России изменились общественные установки и представления о нравственных ценностях и историческом наследии, что привело к искажениям в понимании патриотизма у детей. Одновременно усилилась роль материальных факторов в жизни людей, что требует обновленного подхода к воспитанию гражданственности. Возникшие социальные изменения и новые вызовы в воспитании обусловили необходимость переосмысления целей и содержания патриотического воспитания. Это нашло отражение в Федеральном проекте «Патриотическое воспитание граждан Российской Федерации» — проект в рамках национального проекта «Образование» (реализуется с 1 января 2021 г. до 31 декабря 2026 г.).

Федеральным государственным образовательным стандартом дошкольного образования (далее — ФГОС ДО) определены воспитательные процессы, направленные на становление гражданина, любящего родной край и уважительно относящегося к культурам разных народов. Федеральная образовательная программа для дошкольного образования (далее — ФОП ДО)выступает системным инструментом формирования гражданственности и патриотической идентичности дошкольников и подчеркивает необходимость активизации патриотического воспитания в раннем возрасте, когда закладываются любовь к Родине, система ценностей и жизненные ориентиры. Своевременное и грамотное патриотическое воспитание дошкольников — основа формирования будущего гражданина своей страны.

В современных исследованиях особое внимание уделяется проектной деятельности как инновационной педагогической технологии. Метод проектов рассматривается как инструмент развивающего, личностно-ориентированного образования, обеспечивающий экспериментальную деятельность ребенка, синтез знаний, развитие творческих и коммуникативных компетенций. В контексте патриотического воспитания проектная деятельность способствует расширению представлений о Родине, формированию нравственных ценностей и гражданской идентичности, что обосновывает актуальность настоящего исследования.

В контексте обозначенных задач и нормативных требований обратимся к теоретическим позициям и определениям, которые раскрывают сущность и содержание патриотического воспитания. В психолого-педагогической литературе данное понятие трактуется в нескольких взаимосвязанных аспектах.

С процессной стороны патриотическое воспитание понимают, как динамический, целенаправленный процесс сознательного воздействия на личность, ведущий к формированию патриотизма [3].

С содержательной стороны патриотическое воспитание рассматривают как освоение наследия отечественной культуры и как целостную систему ценностей, целей, принципов, содержания, форм и методов, направленных на становление отношения к стране и государств [5].

С деятельностной стороны патриотическое воспитание определяется через организованное взаимодействие воспитателя и воспитанников посредством целенаправленных видов учебной и внеклассной деятельности, способствующих развитию патриотических чувств, убеждений и нормативного поведения [2].

В рамках нашего исследования патриотическое воспитание рассматривается как целенаправленная педагогическая система, объединяющая процессные, содержательные и деятельностные компоненты. Эта система направлена на формирование у детей патриотической сознательности, нравственных ценностей и устойчивых моделей патриотического поведения и должна учитывать возрастные психологические особенности дошкольников — эмоциональную восприимчивость, подражательность и доверие к взрослым — обеспечивая переход от усвоения знаний к их эмоциональному принятию и деятельностной реализации.

Для патриотического воспитания детей дошкольного возраста важным является выбор эффективных методов и технологий. Одной из таких технологий выступает проектная деятельность, которая связывает содержание ФОП ДО с практической работой детей, способствуя интеграции знаний, эмоциональному усвоению ценностей и социальной практике.

Как отмечает Е. С. Полат, проектная деятельность предусматривает использование различных методов, средств, приемов на пути достижения поставленной цели. При этом ребенок должен иметь очень ясное представление о конечном продукте проекта, видеть его в деталях, понимать последовательность всех шагов на пути получения результата [5].

Согласно исследованиям Н. Е. Вераксы, проектная деятельность старших дошкольников имеет следующие обобщенные характеристики:

— начало проектной деятельности возможно только через проблемную ситуацию, которую нельзя решить прямым простым действием;
— проектная деятельность возникнет только тогда, когда участники видят в ней личные смыслы, осознают значимость для себя или других;
— проектная деятельность социально ориентирована: продукт создается для конкретного человека [1].

Задачами обучения старших дошкольников в проектной деятельности являются:

— пробуждение детей к будущему результату;
— приобщение к процессу познания нового;
— формирование разнообразных представлений;
— пробуждение интереса к совместной исследовательской деятельности.

Выходом проектной деятельности будет своеобразный продукт деятельности. Проекты классифицируют по срокам: краткосрочный (от 1 до 7 дней), среднесрочный (от 7 дней до 1 месяца), долгосрочный от 1 месяца до 1 года и более). Также проекты могут быть индивидуальными и парными, фронтальными и групповыми, проводимые внутри группы или с другими группами детей, с семьей или общественными организациями.

По доминирующей деятельности в патриотическом воспитании детей старшего дошкольного возраста используются следующие виды проектов:

1. Творческие проекты: подготовка к проведению различных мероприятий, утренников. Например, «Символы России», «Песни, опаленные победой».

2. Исследовательские проекты: старшие дошкольники проводят опыты с предметами, ситуациями и образами и оформляют в виде выставок. Например, «Природа родного края», «Велика Победа в истории семьи».

3. Игровые проекты: решение старшими дошкольниками задач в форме сюжетно-ролевых постановок с участием сказочных персонажей. Например, «Сказки разных народов», «Пограничники».

4. Практико-ориентированные проекты: детально разработанные проекты, направленные на достижение практически значимого результата. Например, «Что такое доброта?», «Мы — наследники Великой Победы».

Таким образом, проектная деятельность в патриотическом воспитании старших дошкольников является действенным средством превращения содержательных элементов образовательных программ в эмоционально-значимую и практическую деятельность, способствующую формированию нравственных ценностей и гражданской идентичности.

Литература:

1. *Веракса, Н. Е.* Проектная деятельность дошкольников: пособие для педагогов дошкольных учреждений : для работы с детьми 5–7 лет / Н. Е. Веракса, А. Н. Веракса. — Москва : Мозаика-Синтез, 2008. — 112 с. — (Библиотека «Программы воспитания и обучения в детском саду»). — ISBN 978-5-86775-643-7. — Текст : непосредственный.

2. *Ипполитова, Н. В.* Патриотическое воспитание в современных условиях : особенности, подходы, подготовка будущих учителей / Н. В. Ипполитова. — Челябинск : Факел, 1997. — 216 с. — Текст : непосредственный.

3. *Лутовинов, В. И.* Развитие патриотизма в России XXI века : концепция, программа и практика патриотического воспитания молодых граждан России / В. И. Лутовинов, И. И. Мельниченко. — Москва : Светотон, 2004. — 256 с. — Текст : непосредственный.

4. *Никонова, Л. Е.* Патриотическое воспитание детей старшего дошкольного возраста : учебно-методический комплекс / Л. Е. Никонова. — Минск : Нар. Асвета, 1991. — 112 с. — Текст : непосредственный.

5. *Полат, Е. С.* Современные педагогические и информационные технологии в системе образования / Е. С. Полат, М. Ю. Бухаркина. — 3-е изд., стер. — Москва : Изд. центр «Академия», 2010. — 386 с. — ISBN 978-5-7695-7057-5. — Текст : непосредственный.

Нидзий Л. В.

Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет,
г. Челябинск, Россия
e-mail: nidziy161279@mail.ru

Научный руководитель:
Резникова Е. В., к. п. н., доцент

ОСОБЕННОСТИ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ ПРЕДПОЧТЕНИЙ У ПОДРОСТКОВ С НАРУШЕНИЕМ ИНТЕЛЛЕКТА

Аннотация. В статье анализируются особенности профессиональных предпочтений подростков с нарушением интеллекта. Рассматриваются структурные компоненты профессионального самоопределения, трудности их формирования. Представлены эмпирические данные о несформированности интересов и склонностей у большинства подростков данной категории.

Ключевые слова: профессиональные предпочтения, подростки, нарушение интеллекта, профориентация, профессиональное самоопределение.

Nidziy L. V.

South Ural State Humanitarian and Pedagogical University,
Chelyabinsk, Russia
e-mail: nidziy161279@mail.ru

Supervisor:
Reznikova E. V., Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor

FEATURES OF PROFESSIONAL PREFERENCES IN ADOLESCENTS WITH INTELLECTUAL DISABILITIES

Annotation. The article analyzes the features of professional preferences of adolescents with intellectual disabilities. The structural components of professional self-determination and the difficulties of their formation are considered. Empirical data on the lack of formation of interests and inclinations in the majority of adolescents of this category are presented.

Keywords: professional preferences, adolescents, intellectual disability, career guidance, professional self-determination.

Профессиональное самоопределение подростков с нарушением интеллекта представляет собой сложный, многофакторный процесс, который в силу органического поражения центральной нервной системы сопровождается стойкими когнитивными и личностными нарушениями. В то время как до 32 % подростков с умственной отсталостью продолжают обучение в системе среднего профессионального образования, значительная часть выпускников испытывает серьезные трудности при выборе профессии, адекватной их психофизическим возможностям [5]. Ключевым звеном успешной профессиональной адаптации выступает сформированность профессиональных предпочтений — устойчивых интересов и склонностей к определенным видам деятельности, которые у данной категории обучающихся имеют ярко выраженную специфику.

Профессиональные предпочтения рассматриваются как интегративное личностное образование, включающее когнитивный, эмоционально-мотивационный, поведенческий и ценностно-смысловой компоненты. Анализ эмпирических данных, полученных в ходе констатирующего эксперимента с участием подростков с нарушением интеллекта (легкая степень умственной отсталости), позволяет выявить существенные дефициты в каждом из указанных компонентов.

Когнитивный компонент профессиональных предпочтений предполагает наличие знаний о мире профессий, понимание требований профессиональной деятельности и осознание собственных возможностей. У подростков с нарушением интеллекта, как отмечает О. И. Акимова, данный компонент характеризуется ограниченным запасом знаний о профессиях, неспособностью дифференцировать профессии по отраслевой принадлежности и поверхностным пониманием профессиональных обязанностей [1]. Наше исследование показало, что у 33,3 % подростков профессиональные интересы вообще не сформированы — они не проявляют предпочтения ни к одной из предложенных сфер деятельности. Еще 8,3 % демонстрируют чрезмерно широкий спектр интересов (8 и более сфер), что также свидетельствует о неспособности к дифференциации объектов выбора. Лишь 16,7 % подростков проявляют устойчивый интерес к одной конкретной сфере деятельности, что позволяет говорить о начальной стадии формирования профессиональных предпочтений.

Эмоционально-мотивационный компонент отражает доминирующие мотивы выбора профессии и эмоциональное отношение к профессиональному будущему. Согласно исследованиям, у подростков с нарушением интеллекта наблюдается преобладание внешних мотивов выбора профессии (материальное вознаграждение, престиж, одобрение окружающих) над внутренними [1]. Наши данные дополняют эту картину: ярко выраженную профессиональную склонность к одному виду деятельности проявляет лишь 8,3 % подростков с нарушением интеллекта. Средне выраженную склонность демонстрируют 33,3 % испытуемых, а 16,7 % проявляют склонность к двум видам деятельности. У 41,7 % подростков профессиональная склонность слабо выражена или отсутствует вовсе, что указывает на несформированность мотивационной основы выбора.

Поведенческий компонент проявляется в способности осуществлять действия, направленные на достижение профессиональных целей: поиск информации о профессиях, участие в профессиональных пробах, посещение дней открытых дверей. В. В. Мануйлова и А. Е. Медведева отмечают, что большинство обучающихся с нарушением интеллекта не проявляют инициативы в этих направлениях без прямого педагогического стимулирования; 96 % педагогов указывают на отсутствие системного профориентационного сопровождения в инклюзивных школах [2]. В результате подростки не приобретают практических навыков, необходимых для профессиональной адаптации.

Ценностно-смысловой компонент предполагает согласованность ценностных ориентиров личности с требованиями профессии. Е. М. Старобина приводит данные, что 83,4 % школьников с нарушением интеллекта при выборе профессии на первый план ставят материальное благополучие, а не соответствие профессии их способностям и интересам, при этом у многих отсутствует понимание связи между качеством работы и уровнем оплаты [3]. Наше исследование выявило крайне низкий уровень согласованности профессиональных предпочтений: лишь у 8,3 % подростков профессиональный тип личности, интересы и склонности согласуются между собой; у остальных 91,7 % наблюдается дисгармония компонентов, что затрудняет осознанный выбор.

В специальной педагогике выделяют три этапа формирования профессионального самоопределения: 8–12 лет — ознакомление с видами труда, формирование общетрудовых умений; 14–15 лет — обучение в мастерских, выявление способностей; 15–17 лет — предпрофессиональная подготовка. Как подчеркивают О. В. Трошин, Е. В. Жулина и В. А. Кудрявцев, именно на третьем этапе возникают основные трудности, связанные с необходимостью соотнесения своих способностей и намерений с действительными возможностями [4]. У подростков с нарушением интеллекта трудности начинаются именно в период становления профессионального самосознания.

На формирование профессиональных предпочтений влияют как объективные факторы (интеллектуальные возможности, материальное положение семьи, престиж профессии, наличие специальных условий), так и субъективные (возрастные особенности, информированность о профессиях, качество педагогического сопровождения, влияние семьи). Особую роль играет семья: родители часто рекомендуют профессии, исходя из собственного опыта (21 %), рекомендаций знакомых (32 %) или популяризации в СМИ (28 %), не учитывая психофизические возможности ребенка. Согласно данным В. В. Мануйловой и А. Е. Медведевой, 94 % законных представителей имеют неадекватные представления о возможностях профессиональной реализации лиц с нарушением интеллекта [2].

Таким образом, профессиональные предпочтения у подростков с нарушением интеллекта отличаются несформированностью, дисгармоничностью компонентов, преобладанием внешних мотивов и низкой согласованностью интересов с реальными возможностями. Полученные результаты указывают на необходимость разработки и внедрения программы системного психолого-педагогического сопровождения, направленной на поэтапное формирование осознанных профессиональных предпочтений у данной категории обучающихся.

Литература:

1. *Акимова, О. И.* Профессиональное самоопределение выпускников специальных (коррекционных) школ VIII вида во внеурочной деятельности / О. И. Акимова. — Текст : непосредственный // Вестник Южно-Уральского государственного университета. Серия: Образование. Педагогические науки. — 2010. — №23(199). — С. 134–137.

2. *Мануйлова, В. В.* Условия профессионального самоопределения обучающихся с интеллектуальными нарушениями в инклюзивных школах / В. В. Мануйлова, А. Е. Медведева. — Текст : непосредственный // Вестник МГПУ. Серия: Педагогика и психология. — 2025. — Т. 19, №4. — С. 98–113. — DOI 10.24412/2076–9121–2025–4-98–113.

3. *Старобина, Е. М.* Профессиональная ориентация, профессиональная подготовка и трудоустройство при умственной отсталости : методическое пособие / Е. М. Старобина. — Москва : ФОРУМ : ИНФРА-М, 2013. — 303 с. — ISBN 5-16-002902-8 (ИНФРА-М). — ISBN 5-91134-046-1 (ФОРУМ). — Текст : непосредственный.

4. *Трошин, О. В.* Основы социальной реабилитации и профориентации : учебное пособие / О. В. Трошин, Е. В. Жулина, В. А. Кудрявцев. — Москва : Сфера, 2007. — 384 с. — ISBN 978-5-8914-4613-7. — Текст : непосредственный.

5. *Шубочкина, Е. И.* Актуальные вопросы профориентации и трудоустройства подростков с умственной отсталостью / Е. И. Шубочкина. — Текст : непосредственный // Российский педиатрический журнал. — 2024. — Т. 27, № S3. — С. 96–97.

Никонова С. Б.
Детский сад № 404 г. Челябинска,
г. Челябинск, Россия
e-mail: Nikonova1309@ya.ru

Научный руководитель:
Семенова М. Л. к. п. н., доцент

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В МЕТОДИЧЕСКОЙ РАБОТЕ ДОШКОЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ

Аннотация. В статье отображена актуальность проблемы внедрения информационно-коммуникационных технологий (ИКТ) в методическую работу дошкольной образовательной организации (ДОО). Автором рассмотрены базовые понятия, представлены организационно-педагогические условия, обеспечивающие эффективное использование ИКТ в методической работе ДОО.

Ключевые слова: информационно-коммуникационные технологии, дошкольная образовательная организация, методическая работа, организационно-педагогические условия, цифровая образовательная среда.

Nikonova S. B.
Kindergarten No 404 of Chelyabinsk,
Chelyabinsk, Russia
e-mail: Nikonova1309@ya.ru

Supervisor:
Semenova M. L. Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor

USE OF INFORMATION AND COMMUNICATION TECHNOLOGIES IN THE METHODOLOGICAL WORK OF A PRESCHOOL EDUCATIONAL ORGANIZATION

Annotation. The article highlights the relevance of the problem of introducing information and communication technologies (ICT) into the methodological work of a preschool educational organization (PEO). The author discusses the basic concepts and presents the organizational and pedagogical conditions that ensure the effective use of ICT in the methodological work of a PEO.

Keywords: information and communication technologies, preschool educational organization, methodological work, organizational and pedagogical conditions, digital educational environment.

Современный этап развития образования характеризуется активной цифровой трансформацией всех его уровней. Дошкольное образование, являясь первым уровнем общего образования в соответствии с Федеральным законом «Об образовании в Российской Федерации» № 273-ФЗ, также включено в этот процесс. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования (ФГОС ДО) предполагает использование современных образовательных технологий, в том числе информационно-коммуникационных, для реализации принципов индивидуализации, дифференциации и активности обучения. Однако, как показывает анализ практики, наибольшее внимание традиционно уделяется применению ИКТ непосредственно в образовательном процессе с детьми, тогда как потенциал этих технологий в методической работе с педагогическими кадрами используется недостаточно.

Информационная компетентность современного воспитателя становится не просто желательным качеством, а профессиональным требованием. Педагог должен не только владеть базовыми компьютерными программами и ресурсами сети Интернет, но и уметь использовать их для непрерывного профессионального саморазвития, методического взаимодействия с коллегами, анализа и проектирования образовательного процесса. Именно методическая работа в ДОО призвана обеспечить эти условия, а ИКТ выступают здесь мощным инструментом.

В психолого-педагогической литературе понятие «технология» (от греч. *techne* — искусство, мастерство и *logos* — учение) традиционно понимается как совокупность приемов и методов получения, обработки или переработки сырья, материалов, а также научное описание способов производства. В педагогическом контексте технология — это продуманная во всех деталях модель совместной педагогической деятельности по проектированию, организации и проведению учебного процесса с безусловным обеспечением комфортных условий для учащихся и учителя [1].

Понятие «коммуникация» (от лат. *communicatio* — связь, сообщение) трактуется как смысловой аспект социального взаимодействия. В педагогической науке коммуникация рассматривается как профессионально значимый процесс установления и развития контактов между людьми, обмена информацией, выработки единой стратегии взаимодействия [2]. Коммуникативная компетентность педагога традиционно считалась одной из ключевых. С введением ИКТ понятие коммуникации расширилось: речь идет не только о межличностном, но и об опосредованном компьютерными средствами взаимодействии (электронная почта, форумы, вебинары, мессенджеры, профессиональные сетевые сообщества). Таким образом, коммуникация обрела новые формы, став более оперативной, доступной и информационно насыщенной [3].

Интеграция двух понятий — «технология» и «коммуникация» — привела к возникновению термина «информационно-коммуникационные технологии» (ИКТ). В науке ИКТ характеризуют как педагогическую технологию (то есть технологию обучения и развития), использующую специальные программные и технические средства для доступа к информационным источникам и совместной деятельности с целью получения конкретного результата. Именно это понимание ИКТ является ключевым для методической работы ДОО: технологии выступают не самоцелью, а средством достижения педагогических целей [2].

В отличие от работ, фокусирующихся на использовании ИКТ в обучении дошкольников, следует делать акцент на методическое сопровождение педагогов: организацию сетевого взаимодействия, электронных портфолио, виртуальных методических объединений, дистанционных форм повышения квалификации [4].

Суть подхода раскрывается через реализацию организационно-педагогических условий, выступающих в качестве гипотезы исследования. В качестве первого условия мы предполагаем необходимость оснащения учреждения необходимым материально-техническим оборудованием. По нашему мнению, речь идет не только о наличии компьютеров, мультимедийных проекторов и интерактивных досок в методическом кабинете, но и о стабильном доступе к высокоскоростному Интернету, наличии оргтехники и соответствующего программного обеспечения (включая облачные сервисы). Мы считаем, что без этой базовой составляющей процесс информатизации методической работы рискует остаться формальной декларацией. При этом практика показывает, что, вероятно, одного технического оснащения недостаточно: компьютерная техника может простаивать или использоваться неэффективно без должной методической поддержки.

Вторым условием, на наш взгляд, выступает целенаправленное повышение квалификации педагогических работников в области ИКТ. Мы полагаем, что целесообразно выстроить систему обучения, включающую курсы повышения квалификации (в том числе дистанционные), мастер-классы, практикумы и работу в творческих группах. Гипотетически ключевым результатом такого обучения может стать формирование информационной компетентности педагога, которая, как мы предполагаем, включает мотивационный, когнитивный, деятельностный и рефлексивный компоненты.

Третьим условием мы считаем разработку и внедрение структурно-функциональной модели использования ИКТ в методической работе. Предполагается, что данная модель должна объединять несколько функциональных блоков: информационно-аналитический, организационно-методический, консультационно-образовательный и контрольно-оценочный [5].

Система методической работы, построенная на использовании ИКТ, приобретает принципиально новые качества: оперативность, доступность, интерактивность, персонализация.

При этом мы осознаем, что эффективная реализация выдвинутых условий потребует преодоления ряда типичных трудностей. Во-первых, по нашему мнению, необходимо учитывать психологический барьер («компьютерную тревожность») у части педагогов, который, вероятно, может быть снижен через обучение в доброжелательной атмосфере и демонстрацию практической пользы ИКТ (сокращение времени на рутинную отчетность, возможность быстрого поиска информации). Во-вторых, мы предполагаем, что внедрение технологий не должно создавать дополнительной нагрузки, а, напротив, оптимизировать деятельность (например, за счет автоматизации создания отчетов, использования шаблонов документов) [3].

Таким образом, мы предполагаем, что использование ИКТ в методической работе представляет собой объективную необходимость, продиктованную запросами цифровой эпохи. Мы считаем, что без повышения квалификации даже современное оборудование рискует остаться невостребованным, без модели деятельность может приобрести хаотичный характер, а без надлежащего оснащения любые теоретические разработки могут остаться не реализованными на практике.

Литература:

1. *Григорьева, Н. С.* Применение ИКТ-технологий в воспитательно-образовательном процессе детского сада / Н. С. Григорьева, Э. Г. Иванова, М. Н. Зверева. — Текст : непосредственный // Детство как антропологический, культурологический, психолого-педагогический феномен : мат-лы VII Междунар. науч. конф. : в рамках проекта «А.З.Б.У.К.А. детства» (Самара, 24 декабря 2021 г.). — Самара : ООО «Научно-технический центр», 2022. — С. 224–227.

2. *Ставцева, Ю. Г.* Информационно-коммуникационные технологии в дошкольном образовательном учреждении / Ю. Г. Ставцева. — Текст : непосредственный // Психолого-педагогический журнал Гаудеамус. — 2015. — №1 (25). — С. 132–137.

3. *Захарова, Л. Н.* Психологические барьеры внедрения информационных технологий в образовательных учреждениях / Л. Н. Захарова, Б. Б. Ярмахов, Л. Н. Шилова. — Текст : непосредственный // Вестник Нижегородского университета им. Н. И. Лобачевского. — 2009. — №1. — С. 11–19.

4. *Зоря, И. А.* Профессиональные требования к современному воспитателю в условиях детской образовательной организации / И. А. Зоря. — Текст : непосредственный // Психология и педагогика: методика и проблемы практического применения. — 2016. — №48. — С. 206–213.

5. *Пшеничных, Л. А.* Цифровая образовательная среда как инструмент создания положительного имиджа дошкольной образовательной организации / Л. А. Пшеничных. — Текст : непосредственный // Молодой ученый. — 2022. — №6 (401). — С. 52–54.

Никульшина А. А.

Южно-уральский государственный гуманитарно-педагогический университет,
г. Челябинск, Россия
e-mail: Nastya_nikul@inbox.ru

Научный руководитель:
Волчегорская Е. Ю., д. п. н., профессор

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ СЕМЬИ КАК ФАКТОР УСПЕШНОЙ СОЦИАЛИЗАЦИИ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНИКА С МИГРАЦИОННОЙ ИСТОРИЕЙ

Аннотация. Статья посвящена проблеме социализации семей младших школьников с миграционной историей в условиях современной российской школы. Рассматривается роль психолого-педагогического сопровождения как системного фактора, способствующего успешной интеграции семьи в новую социокультурную среду. Анализируются основные трудности, с которыми сталкиваются такие семьи.

Ключевые слова: социализация, миграционная история, психолого-педагогическое сопровождение, адаптация, интеграция.

Nikulshina A. A.

South Ural State Humanitarian and Pedagogical University,
Chelyabinsk, Russia
e-mail: Nastya_nikul@inbox.ru

Supervisor:
Volchegorskaya E. Yu., Doctor of Pedagogical Sciences, Professor

PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL SUPPORT OF THE FAMILY AS A FACTOR OF SUCCESSFUL SOCIALIZATION OF A YOUNGER STUDENT WITH A MIGRATION HISTORY

Annotation. The article is devoted to the problem of socialization of families of younger schoolchildren with a migration history in the conditions of a modern Russian school. The article considers the role of psychological and pedagogical support as a systemic factor contributing to the successful integration of the family into a new socio-cultural environment. The main difficulties faced by such families are analyzed.

Keywords: socialization, migration history, psychological and pedagogical support, adaptation, integration.

Современная образовательная среда России характеризуется высоким уровнем поликультурности. Приток семей-мигрантов ставит перед школой новые задачи, выходящие за рамки традиционного обучения. Успешная интеграция ребенка в образовательное пространство невозможна без активного включения в этот процесс его семьи. Младший школьный возраст является сенситивным периодом для формирования социальных навыков и культурной идентичности. В этот период дети-мигранты и их родители сталкиваются с комплексом трудностей: языковым барьером, сменой социальных ролей, психологическим стрессом и необходимостью усвоения новых культурных норм. В данном контексте психолого-педагогическое сопровождение выступает не просто как набор услуг, а как системный фактор, определяющий успешность социализации всей семьи [1].

Социализация — это двусторонний процесс усвоения индивидом социального опыта и активного воспроизводства системы социальных связей. Для младшего школьника этот процесс происходит преимущественно в школе и семье. Семьи с миграционной историей находятся в ситуации двойного давления: ребенок адаптируется к новой образовательной системе и сверстникам, а родители — к новым социальным институтам (школа, поликлиника, органы опеки) [2].

К основным рискам дезадаптации относятся:

1. Психологические: повышенная тревожность, чувство одиночества, низкая самооценка.

2. Социальные: изоляция от коллектива, трудности в межличностном общении.

3. Педагогические: снижение успеваемости из-за языкового барьера.

Традиционный подход, ориентированный только на ребенка, часто оказывается неэффективным. Семья является первичной средой социализации, и если родители не включены в жизнь школы или находятся в состоянии стресса, это неизбежно отражается на ребенке.

Психолого-педагогическое сопровождение представляет собой комплексную деятельность специалистов (психолога, социального педагога, классного руководителя), направленную на создание благоприятных условий для развития личности и успешной адаптации [3].

В контексте работы с семьями мигрантов сопровождение выполняет следующие функции:

Диагностическая: выявление уровня владения русским языком (у ребенка и родителей), определение эмоционального состояния семьи, анализ стиля воспитания и ожиданий от школы.

Консультативная: индивидуальные и групповые консультации для родителей по вопросам возрастных особенностей детей, организации учебного процесса в России и способам помощи ребенку дома.

Коррекционно-развивающая: организация занятий по развитию речи для детей, тренингов по сплочению классного коллектива (включая детей-мигрантов), вовлечение родителей в совместную деятельность.

Просветительская: проведение лекториев для родителей о российских культурных традициях и нормах школьной этики.

Именно системность этого процесса превращает сопровождение из набора разрозненных мероприятий в мощный фактор социализации. Когда школа становится понятной и безопасной средой для родителей, они транслируют это чувство уверенности ребенку.

Эффективная модель сопровождения строится на принципах партнерства и инклюзии. Ключевыми формами работы являются:

1. Индивидуальное консультирование: беседа при поступлении ребенка в школу для сбора анамнеза (где учился ранее, уровень языка) и установления первичного контакта с семьей.

2. Групповая работа: создание «Школы для родителей», где в доступной форме объясняются правила школьной жизни. Организация совместных праздников (Масленица, Новый год) способствует культурному обмену и сплочению [4].

3. Работа в классе: использование игровых методик на уроках для снижения языкового барьера. Вовлечение ребенка-мигранта в групповые проекты помогает наладить контакт со сверстниками.

Таким образом, психолого-педагогическое сопровождение семьи младшего школьника с миграционной историей является определяющим фактором его успешной социализации. Оно позволяет преодолеть барьеры недоверия между семьей и школой, снизить уровень тревожности у всех участников образовательного процесса и создать единое инклюзивное пространство. Комплексная работа с семьей обеспечивает не только академическую успеваемость ребенка, но и его психологическое благополучие и гармоничное вхождение в российское общество [5].

Литература:

1. *Александровская, Э. М.* Психологическое сопровождение школьников: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / Э. М. Александровская, Н. И. Кокуркина, Н. В. Куренкова. — Москва : Изд. центр «Академия», 2002. — 208 с. — (Высшее образование). — ISBN 5-7695-0980-5. — Текст : непосредственный.

2. *Гриценко, В. В.* Социально-психологическая адаптация детей из семей мигрантов / В. В. Гриценко, Н. Е. Шустова. — Москва : Изд-во «Форум», 2011. — 223 с. — ISBN 978-5-91134-512-9.

3. *Битянова, М. Р.* Организация психологической работы в школе / М. Р. Битянова. — Москва : Совершенство, 1997. — 298 с. — ISBN 5-89441-007-X. — Текст : непосредственный.

4. *Мохова, Л. А.* Социально-педагогические условия адаптации детей мигрантов в общеобразовательной школе / Л. А. Мохова, Н. Ф. Сагоякова, Т. А. Спирина — Текст : непосредственный // Вестник Хакасского государственного университета им. Н. Ф. Катанова. — 2014. — №9. — С. 96–99.

5. *Овчарова, Р. В.* Психологическое сопровождение родительства : Учебное пособие / Р. В. Овчарова. — Москва : Изд-во Института психотерапии, 2003. — 319 с. — (Семейная психология). — ISBN 5-89939-101-4. — Текст : непосредственный.

Одинцова Г. С.

Детский сад №308 г. Челябинска,
г. Челябинск, Россия
e-mail: mdou308kalin@mail.ru

СОВРЕМЕННЫЕ ПОДХОДЫ К ПАТРИОТИЧЕСКОМУ ВОСПИТАНИЮ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Аннотация. Статья посвящена рассмотрению современных подходов к организации патриотического воспитания детей в дошкольной образовательной организации. Представлен анализ возможностей разных видов детской деятельности в решении задач воспитания патриотизма.

Ключевые слова: патриотическое воспитание, игровая деятельность, художественно-эстетическая деятельность, взаимодействие с семьей.

Odintsova G. S.
Kindergarten No 308 of Chelyabinsk,
Chelyabinsk, Russia
e-mail: mdou308kalin@mail.ru

MODERN APPROACHES TO PATRIOTIC EDUCATION OF PRESCHOOL CHILDREN

Annotation. The article is devoted to the consideration of modern approaches to the organization of patriotic education of children in a preschool educational institution. The analysis of the possibilities of different types of children's activity in solving the tasks of patriotic education is presented.

Keywords: patriotic education, game activities, artistic and aesthetic activities, and interaction with the family.

Патриотическое воспитание подрастающего поколения является важнейшей задачей современной педагогики, что актуализирует поиск наиболее эффективных способов формирования патриотических чувств у детей дошкольного возраста, на начальном этапе становления патриотичной и духовно-нравственной личности [1].

Современные подходы к патриотическому воспитанию детей дошкольного возраста основаны на уважении к личности ребенка, его интересам и особенностям воспитания. Главное — не навязывать знания, а создавать условия, в которых ребенок сам захочет узнавать больше о своей стране, семье, профессиям родителей, к городу в которой он живет [2].

Известно, что игра — основной способ познания мира ребенком дошкольного возраста; через игровую деятельность он познает окружающий мир с его особенностями [3].

Поэтому патриотическое воспитание целесообразно организовывать на основе игровой деятельности детей. Возможно использование разных сюжетно-ролевых игр (изучая профессии родителей, проигрывание разные роли в играх «Больница», «Магазин», «Музей» и др.).

Большие возможности для решения задач патриотического воспитания детей обеспечивает творчество: создание макетов, поделок к праздникам, создание семейной геральдики и др.

Способствуют решению задач воспитания патриотизма художественно-эстетическая и физкультурная деятельность: музыкальные занятия (разучивание песен и танцев, слушание музыкальных произведений); физкультурно-оздоровительная работа (эстафеты, подвижные игры и др.).

Не следует забывать о том, что патриотизм начинается в семье, поэтому рекомендуем родителям уделять больше внимания данному процессу:

— гулять по улицам, рассказывать о малой родине, экскурсии к памятникам и др.;

— изучение природы родного города, прогулки в парки и скверы, посильный труд в природе и др.

Хороший результат в решении задач патриотического воспитания детей обеспечивает совместная с родителями проектная деятельность: изготовление макетов, альбомов о своей семье, семейных династиях, семейных традициях и др.: совместное празднование традиционных праздников (Масленица, День города, День Победы и др.).

Современное направление патриотического воспитания — знакомство с многонациональностью России: учим дружить и ценить всех, кто живет рядом, знать и уважать культуру и традиции других культур.

Таким образом, современное патриотическое воспитание детей дошкольного возраста — это не заучивание дат и имен, это формирование осознанного знания, уважения, чувства гордости за свою малую и большую Родину. При этом важно, чтобы ребенок сам заинтересовался и узнал что-то новое о семье, доме, культуре города в котором он живет через радость и игру, творчество, познание. Педагоги же выступают своеобразными проводниками в мир культуры и истории, создавая насыщенную образовательную среду, помогая познавать окружающий мир.

Литература:

1. *Галянт, И. Г.* Влияние дошкольной образовательной организации и семьи на воспитание будущего гражданина и патриота в поликультурной среде / И. Г. Галянт, Е. Н. Бехтерева, И. Н. Евтушенко [и др.]. — Текст : непосредственный // Современная наука: актуальные проблемы теории и практики. Серия: Гуманитарные науки. — 2024. — №12–2. — С. 62–68. — DOI 10.37882/2223–2982.2024.12–2.11.

2. *Колосова, И. В.* Нормативно-правовые основы патриотического воспитания детей дошкольного возраста / И. В. Колосова. — Текст : непосредственный // Междисциплинарные аспекты современной науки и образования: новые подходы и технологии : мат-лы междунар. науч.-практ. конф. (Челябинск, 19–20 ноября 2025 г.). — Челябинск : Край Ра, 2026. — С. 196–199.

3. *Пермякова, Н. Е.* Использование игр в формировании здоровья детей дошкольного возраста / Н. Е. Пермякова, Б. А. Артеменко. — Текст : непосредственный // Экологическая безопасность, здоровье и образование : сб. ст. XVIII Всерос. науч.-практ. конф. молодых ученых, аспирантов и студентов (Челябинск, 17 апреля 2025 г.). — Челябинск : ООО «Абрис», 2025. — С. 255–261.

Орлова А. К.
Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет,
г. Челябинск, Россия
e-mail: nastyakop_2001@mail.ru

Научный руководитель:
Колосова И. В. к. п. н., доцент

ПРОСВЕЩЕНИЕ РОДИТЕЛЕЙ ВОСПИТАННИКОВ: ОТ ТЕОРИИ К ПРАКТИКЕ

Аннотация. В статье обоснована значимость просветительской деятельности в дошкольной образовательной организации, определены формы и методы просвещения, приведен пример плана просветительской деятельности с семьями воспитанников.

Ключевые слова: просветительская деятельность, формы, методы, педагогическое просвещение.

Orlova A. K.
South Ural State Humanitarian and Pedagogical University,
Chelyabinsk, Russia
e-mail: nastyakop_2001@mail.ru

Supervisor:
Kolosova I. V., Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor

EDUCATING CHILDREN'S PARENTS: FROM THEORY TO PRACTICE

Annotation. The article substantiates the importance of educational activities in a preschool educational organization, defines the forms and methods of education, and provides an example of a plan for educational activities with the families of students.

Keywords: educational activities, forms, methods, pedagogical education.

Научные исследования в области педагогики и психологии подтверждают важность тесного взаимодействия дошкольной образовательной организации (ДОО) с родителями воспитанников для гармоничного развития детей дошкольного возраста [1]. Эта позиция прослеживается и на государственном уровне, например, в Законе «Об образовании в Российской Федерации», в Федеральном государственном образовательном стандарте дошкольного образования, в Федеральной образовательной программе и других нормативных документах.

Актуальность просвещения родителей воспитанников подтверждается в Письме Министерства просвещения Российской Федерации от 21 ноября 2024 года № 03/1664 «О внедрении программы просветительской деятельности для родителей воспитанников дошкольных образовательных организаций». В данном письме ставится «Цель просвещения родителей (законных представителей) детей — приобщение родителей к ценностям осознанного и ответственного родительства, обеспечение поддержки семьи в вопросах образования, охраны и укрепления здоровья каждого ребенка, обеспечение единства подходов к воспитанию и обучению детей в условиях детского сада и семьи, повышение воспитательного потенциала семьи…» [2].

Т. П. Авдулова, И. А. Бурлакова, О. Л. Зверева, Т. В. Кротова, М. В. Лазарева и др. подчеркивают важность построения единого образовательного пространства «семья — ДОО». Для этого целесообразно использовать различные формы и методы просветительской деятельности с семьями воспитанников [3].

Авторы выделяют следующие формы просветительской деятельности: формы, направленные на информирование родителей (родительские собрания, фотовыставки, круглые столы); на формирование практического опыта (мастер-классы, деловые игры); на вовлечение родителей в совместную с детьми деятельность (проектная деятельность, совместные праздники) [4].

Важно учитывать образовательные потребности родителей воспитанников, трудности в воспитании детей, дефициты в структуре родительской компетентности. В рамках нашего исследования, на основе данных изучения потребностей родителей воспитанников (анкетирование) разработан план просветительской работы, фрагменты которого представим ниже.

Форма мероприятия: интерактивное родительское собрание.

Тема мероприятия: Семейные ценности и традиции.

Цель: формирование осведомленности родителей о роли семейных ценностей и традиций в воспитании детей дошкольного возраста, мотивация к созданию и поддержанию семейных традиций.

Методы:

1. Мини-лекция с презентацией (определение понятий «семейные ценности и «семейные традиции», виды традиций, влияние традиций на воспитание ребенка).

2. Интерактивная работа в малых группах:

— проблемные ситуации: «Ребенок отказывается участвовать в семейной традиции», «Разные взгляды на традиции у членов семьи», «Нет времени на совместные занятия»;

— новая семейная традиция (придумать и описать новую семейную традицию, которая будет соответствовать возрастным возможностям ребенка, занимать не более 30 минут в неделю).

3. Практическое упражнение «Дерево семейных ценностей» (ценности, которые родители получили от своих родителей; ценности, которые хотят передать своим детям; конкретные традиции, помогающие эти ценности воспитывать).

4. Домашнее задание: Творческая мастерская «Традиция в деталях» (Дома родители вместе с детьми на листе бумаги изображают и описывают свою семейную традицию, ребенок представляет в детском саду для других детей).

Форма мероприятия: подкаст.

Тема мероприятия: Самоорганизация у ребенка: как развить полезные привычки с дошкольного возраста.

Цель: знакомство родителей с методами формирования навыков самоорганизации у дошкольников, формирование практических навыков создания условий для развития самостоятельности и ответственности у детей дошкольного возраста.

Методы:

1. Мини-лекция с презентацией (теоретическая часть: понятие «самоорганизация», ключевые компоненты, возрастные возможности, польза навыков самоорганизации, типичные ошибки родителей).

2. Практические стратегии (пошаговое формирование навыков, игровые методы, визуальные инструменты, правила формулировки задач).

3. Примеры и кейсы.

4. Рекомендации и чек-лист для родителей.

5. Заключение (мотивация, призыв к действию).

Подобные формы просвещения родителей воспитанников помогут активизировать родителей, повысить их педагогическую компетентность, укрепить взаимодействие семьи и ДОО, а также создать благоприятную атмосферу для гармоничного развития ребенка.

Литература:

1. *Колосова, И. В.* Нормативно-правовые основы организации взаимодействия дошкольной образовательной организации с родителями воспитанников / И. В. Колосова. — Текст : непосредственный // Образование без границ: проблемы, решения, перспективы : мат-лы I Междунар. науч.-практ. конф. в 2 частях (Челябинск, 21–22 мая 2025 г.). — Челябинск : АБРИС, 2025. — Ч. 1. — С. 512–518.

2. О внедрении программы просветительской деятельности для родителей воспитанников дошкольных образовательных организаций [письмо Министерства просвещения Российской Федерации от 21.11.2024 № 03/1664] // Электронный фонд правовых и нормативно-технических документов : [сайт]. — 2026. — URL. https://docs.cntd.ru/document/1310592437 (дата обращения: 04.04.2026). — Текст : электронный.

3. *Лазарева, М. В.* Традиционные и инновационные формы организации педагогического просвещения родителей в условиях введения Федеральной образовательной программы дошкольного образования / М. В. Лазарева. — Текст : непосредственный // Муниципальное образование: инновации и эксперимент. — 2024. — № 1(93). — С. 54–58. — DOI 10.51904/2306-8329_2024_93_1_54.

4. Программа просвещения родителей (законных представителей) детей дошкольного возраста, посещающих дошкольные образовательные организации / сост.: Т. П. Авдулова, И. А. Бурлакова, Е. И. Изотова [и др.].: под ред. Е. И. Изотовой, Т. В. Кротовой. — Москва : ИРЗАР, 2024–225 с. — ISBN 978-5-6050433-0-0. — Текст : непосредственный.

Орлова Г. В.

Воронежский государственный педагогический университет,
г. Воронеж, Россия
e-mail: orellet@mail.ru

ТРАНСФОРМАЦИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ Я-КОНЦЕПЦИИ УЧИТЕЛЯ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ В ГИБРИДНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ

Аннотация. В статье рассматривается проблема трансформации профессиональной Я-концепции учителя начальных классов в условиях гибридной образовательной среды, включающей не только смешанные форматы обучения, но и активное внедрение технологий искусственного интеллекта. Обосновывается положение о том, что гибридная среда становится пространством переопределения субъектности педагога, его авторского профессионального почерка и характера взаимодействия с детьми.

Ключевые слова: профессиональная Я-концепция учителя, гибридная образовательная среда, педагогическая центрация, субъектность, авторский почерк.

Orlova G. V.
Voronezh State Pedagogical University,
Voronezh, Russia
e-mail: orellet@mail.ru

TRANSFORMATION OF THE PROFESSIONAL SELF-CONCEPT OF A PRIMARY SCHOOL TEACHER IN A HYBRID EDUCATIONAL ENVIRONMENT

Annotation. The article examines the problem of transformation of the professional self-concept of a primary school teacher in a hybrid educational environment, which includes not only blended learning formats but also the active integration of artificial intelligence technologies. It substantiates the position that the hybrid environment becomes a space for redefining the teacher's subjectivity, their professional authorial style, and the nature of interaction with children.

Keywords: professional self-concept of a teacher, hybrid educational environment, pedagogical centration, subjectivity, authorial style.

В настоящее время особую актуальность приобретает проблема трансформации профессиональной Я-концепции учителя начальных классов под которой мы понимаем процесс качественной структурно-содержательной перестройки системы представлений, отношений и смыслов личности относительно себя как субъекта профессиональной деятельности, возникающий в ответ на фундаментальные изменения условий, средств и ценностей педагогической деятельности и приводящий к формированию новой или модифицированной профессиональной идентичности. В отличие от адаптации, предполагающей приспособление к новым условиям при сохранении профессиональной идентичности, трансформация ведет к изменению самих смыслов педагогической деятельности затрагивая глубинные уровни самосознания: меняются не только отдельные профессиональные навыки или знания, авторский почерк (когнитивный компонент), но и эмоционально-ценностное отношение к себе как профессионалу (эмоционально-ценностный компонент), а также реальные поведенческие стратегии (конативный компонент) в новых условиях. Как отмечает С. Т. Джанерьян, профессиональная Я-концепция предназначена «для реализации тех или иных по содержанию смысловых отношений человека к профессии и через это для обеспечения его собственного функционирования, саморазвития и самореализации в профессии» [1].

Изменение условий профессиональной деятельности неизбежно влечет за собой перестройку этих смысловых отношений, что требует теоретического осмысления механизмов, направлений и рисков трансформационных процессов, особенно в начальной школе, где личность учителя, его субъектность имеет первостепенное значение для развития личности ребенка. Под субъектностью в данном контексте мы понимаем способность учителя быть инициативным, ответственным и автономным автором собственной профессиональной деятельности, способным выстраивать ее за пределами заданных алгоритмов, в том числе алгоритмов ИИ. Одновременно изменяется авторский профессиональный почерк учителя — устойчивая, личностно окрашенная система приемов, способов коммуникации, эмоциональной подачи материала и принятия решений, которая отличает одного учителя от другого и которая в гибридной среде либо обогащается, либо размывается. Закономерно меняется и характер взаимодействия с детьми: от преимущественно непосредственного, живого контакта — к технологически опосредованному, где экран, цифровая платформа и интеллектуальный помощник становятся посредниками.

Анализ научной литературы показывает, что гибридная образовательная среда представляет собой качественно новое пространство педагогического взаимодействия, характеризующееся интеграцией физической и цифровой составляющих. Однако для учителя начальных классов данный формат создает ситуацию двойной неопределенности: с одной стороны, сохраняется необходимость живого, эмпатийного контакта с классом, а с другой появляются требования к владению цифровыми инструментами и новыми форматами коммуникации, включая технологии ИИ. В условиях гибридной среды эта роль не исчезает, но требует нового способа ее реализации. При этом важно подчеркнуть, что гибридная среда не является нейтральным фоном профессиональной деятельности, она активно формирует новые формы субъектности педагога, требуя от него постоянной рефлексии собственных профессиональных позиций и стратегий обучения. А это означает, что трансформация профессиональной Я-концепции учителя — это не просто адаптация к новым условиям, а активное переосмысление себя в профессии и результатов собственной деятельности. Особый вызов для сохранения авторского профессионального почерка и авторской позиции учителя начальных классов представляет внедрение ИИ. Технологии автоматической проверки заданий, генерации учебных материалов и адаптивного тестирования создают риск «технологической редукции» педагогической деятельности, а именно сведения ее к функциям оператора, что разрушает уникальный личностный стиль взаимодействия с детьми. Авторский почерк учителя начальных классов включает в себя индивидуальные способы эмоционального включения, интонационные паттерны, невербальную коммуникацию, «живой» отклик на детские вопросы, то есть то, что в принципе не может быть полностью алгоритмизировано, что в свою очередь ставит под вопрос возможность сохранения этих элементов в гибридной образовательной среде. Для учителя начальных классов взаимодействие с детьми является не просто функциональной задачей, но смыслообразующей основой профессиональной Я-концепции. Особенно остро данная проблема возникает в ситуациях, когда часть учеников находится в классе, а часть подключается удаленно. В этом случаи учитель вынужден распределять внимание между физическим классом и «окнами» на экране, что порождает феномен

«расщепленного внимания» и снижает качество эмоционального контакта с детьми.

Использование ИИ в коммуникации с детьми (чат-боты для отработки навыков, голосовые помощники) создает дополнительный вызов: учитель может начать воспринимать себя не как главного «живого» собеседника, а как координатора взаимодействия ученика с машиной, что может угрожать, тем типам педагогической направленности, которые обеспечивают подлинную заботу о развитии ребенка [2].

Проведенный теоретический анализ позволяет выделить механизмы трансформации профессиональной Я-концепции учителя начальной школы в гибридной среде с учетом фактора ИИ: 1) децентрация: в гибридной среде технологические средства и ИИ становятся объектами познавательной центрации, одновременно опосредуя взаимодействие с детьми, что создает разрыв в альтруистической центрации: учитель вынужден распределять внимание между очным и удаленным присутствием учеников. При передаче ИИ функций обратной связи (автоматизированное оценивание, подсказки) педагог утрачивает позицию главного «оценивающего» взрослого; 2) рефлексивная саморегуляция: педагог вынужден отслеживать эффективность собственных действий в меняющихся условиях, что ведет к пересмотру привычных стратегий. Рефлексия в отношении ИИ предполагает ответы на вопросы: «Что я делаю лучше, чем алгоритм?», «В какой момент я должен передать функцию машине, а в какой нет?»; 3) смыслообразование: наряду с традиционной ценностью непосредственного эмоционального контакта возникает необходимость обоснования ценности технологически опосредованного взаимодействия. Внедрение ИИ актуализирует для учителя начальных классов вопрос о собственном месте и функциях: «Зачем я нужен ребенку, если искусственный интеллект может объяснить правило, подобрать упражнение и даже похвалить?»Конструктивное разрешение этого противоречия предполагает переопределение профессиональной позиции учителя от трансляции знаний к кураторству отношений и от предоставления ответов к постановке вопросов.

В настоящее время трансформация профессиональной Я-концепции учителя начальных классов в гибридной образовательной среде с учетом вызовов ИИ включает три взаимосвязанных уровня изменений: 1) на когнитивном уровне происходит трансформация образа «Я-профессиональный»: расширяются представления о профессионально значимых качествах за счет включения цифровой компетентности, способности к мультизадачности, навыков управления вниманием в гибридной среде и способности критически оценивать и ограничивать использование ИИ; 2) на эмоционально-ценностном уровне изменения в отношении к себе как профессионалу. Характер изменений может быть разнонаправленным: у одних педагогов возникает тревога, неуверенность, страх быть замененным алгоритмом, а у других появляется интерес и профессиональная гордость в связи с освоением новых компетенций и возможностью обогатить свой авторский почерк; 3) на поведенческом уровне трансформация проявляется в обогащении репертуара профессиональных стратегий. Учитель осваивает новые формы коммуникации (использование чатов, форумов, видеоконференций для взаимодействия с учениками и родителями), новые способы организации учебной деятельности.

Мы считаем, что успешная трансформация профессиональной Я-концепции учителя возможна не через отказ от традиционных ценностей (эмпатия, живой контакт, авторская манера), а через их переосмысление и встраивание в новую технологическую педагогическую реальность, где доминантой становится сохранение субъектности: способности учителя быть автором собственной деятельности, а не исполнителем алгоритмов, даже самых совершенных.

Литература:

1. *Джанерьян, С. Т.* Профессиональная Я-концепция: системный анализ / С. Т. Джанерьян. — Ростов-на-Дону : Изд-во Ростовского ун-та, 2004. — 480 с. — ISBN 5-9275-0124-9. — Текст : непосредственный.

2. *Орлов, А. Б.* Психология личности и сущности человека: парадигмы, проекции, практики : пособие для студентов психологических факультетов / А. Б. Орлов. — Москва : ООО «Издательская группа «Логос»», 1995. — 224 с. — ISBN 5-88439-013-0. — Текст : непосредственный.

Павлова В. И., Камскова Ю. Г., Сарайкин Д. А.

Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет,
г. Челябинск, Россия
e-mail: saraykind@cspu.ru

ОБЕСПЕЧЕНИЕ КАЧЕСТВЕННОГО ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ В ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ВУЗЕ

Аннотация. В статье рассматривается возможность повышения качества образования при дистанционной форме обучения в педагогическом вузе. Выделены и рассмотрены основные факторы, определяющие высокое качество дистанционной формы обучения.

Ключевые слова: дистанционное обучение, образовательные услуги, образовательная среда, качество образования, информационно-коммуникационные технологии, VR-программы.

Pavlova V. I., Kamskova Yu. G., Saraykin D. A.,
South Ural State Humanitarian and Pedagogical University,
Chelyabinsk, Russia
e-mail: saraykind@cspu.ru

PROVIDING HIGH-QUALITY DISTANCE LEARNING AT A PEDAGOGICAL UNIVERSITY

Annotation. The article considers the possibility of improving the quality of education with distance learning at a pedagogical university. The main factors determining the high quality of distance learning are highlighted and considered.

Keywords: distance learning, educational services, educational environment, quality of education, information and communication technologies, VR programs.

Под системой дистанционного обучения (ДО) понимается комплекс образовательных услуг, предоставляемых населению с помощью специализированной программно-технической образовательной среды. Обучение в педагогическим вузе, предполагает получение какой-либо конкретной специальности по вполне определенному учебному плану избранного факультета образовательного учреждения. В применении любого ДО возникает немало проблем, которые можно подразделить на методические, организационные, технические, системные и юридические [3].

Методическая проблема обучения состоит в том, что общение преподавателей со студентами по времени незначительно, и традиционные формы подачи учебного материала могут использоваться с существенными ограничениями: занятия ведутся в ускоренном режиме, традиционные лабораторно-практические занятия по некоторым дисциплинам сводятся к семинарским занятиям, вместо традиционных. При решении данных проблем возникает необходимость разработки новых, оптимальных учебных методик, способных адаптироваться к конкретным условиям работы и уровню знаний обучаемых. Такая адаптация приводит к избыточности учебного материала (с ориентацией на слабых обучаемых), к существенному усложнению способов предоставления информации и пересмотру подходов к оценке знаний [4].

Дистанционная форма обучения совмещает в себе основные принципы и подходы заочного и очного форм обучения. Главный акцент делается на самостоятельное изучение предметов. Однако, наряду с общей схожестью, применяемые технологии обучения имеют коренные отличия от заочного обучения. Это выражается в том, что при широком использовании информационно-коммуникационных технологий (ИКТ) студент может иметь постоянную связь с вузом, оперативно получать информацию по интересующей его области, консультацию по возникшим вопросам, а преподаватель имеет возможность в любой момент проконтролировать учебный процесс. В связи с этим, проблема применения ИКТ при дистанционной форме обучения в педагогическом вузе особенно актуальна. Одним из принципов учебной работы в ДО является индивидуальное оперативное общение преподавателя и студента с использованием современных ИКТ средств, например, с помощью электронной почты или мессенджера MAX, что также весьма актуально. Необходимым условием образовательного процесса является учебно-методическое обеспечение самостоятельной когнитивной деятельности студентов, что требует серьезных организационных усилий, высочайшей квалификации преподавателей и студентов вуза. При разработке учебно-методического обеспечения дистанционных курсов необходимо планировать создание универсальных комплексов, позволяющих поддерживать учебную деятельность студентов на всех этапах обучения: от знакомства с теоретическим материалом учебного курса до решения не типовых задач [1].

Как известно, по дидактическому назначению различные виды учебно-методического обеспечения можно классифицировать по четырем блокам. Компонентами первого блока являются учебный пособия с теоретическим материалом в печатной форме, что предпочтительно, или в электронном виде, которые предназначаются для общего первоначального знакомства с теоретическим материалом по курсу.

Основным назначением второго бока учебно-методического обеспечения является осмысление и закрепление теоретического материала, контроль знаний по теории. В его состав могут входит электронные мультимедийные учебники, программно-информационные системы компьютерного тренинга и контроля знания.

Компоненты третьего блока предназначены для формирования и развития практических умений и навыков, развития интуиции и творческих способностей, ускоренного накопления профессионального опыта. Сюда можно отнести системы лабораторного практикума удаленного доступа, компьютерные тренажеры, основанные на математических моделях изучаемых объектов и процессов, VR-программы. Обучение на таких тренажерах и использовании VR-программ ведется в ходе решения специально подобранных задач в режиме управляемого детерминированного исследования.

Компонент четвертого блока — это системы автоматизации профессиональной деятельности или их учебные аналоги: пакеты прикладных программ, системы автоматизации проектов работы, научных исследований и т. п. Они могут использоваться обучающимися для решения различных задач по тематике комплекса, возникающих, например, в ходе курсового или дипломного проектирования. Процесс учебной работы проходит при этом в режиме свободного учебного исследования и близок по своему характеру к профессиональной деятельности специалиста.

Обучение с помощью ИКТ дает наибольший эффект, когда студенты вовлекаются в активную когнитивную деятельность по осмыслению и закреплению учебного материала, применению знаний в ходе решения профессиональных задач. Применяемые при ДО компьютерные обучающие программы предъявляют студентам задания

тренирующих упражнений, оценивают их выполнение, оказывают оперативную помощь в виде подсказок, разъяснения типовых ошибок в понимании соответствующего теоретического материала [2].

Одним из преимуществ применения ИКТ является внедрение инновационных методов обучения, имеющих характер коллективных исследований, рассчитанных на поиск и принятие решений в результате самостоятельной творческой деятельности. Использование гипертекстовых структур учебного материала позволяет создавать открытую систему интенсивного обучения, когда обучаемому предоставляется возможность выбора подходящей ему программы и технологий обучения, т. е. система адаптируется под его индивидуальные возможности. Обучение становится гибким, не связанным с жестким учебным планом и обязательными аудиторными мероприятиями. Роль преподавателя в этом случае сводится к управлению учебным процессом, что, однако, не принижает его влияния в познавательной деятельности и не вытесняет его из учебного процесса. Таким образом, формы обучения с применением ИКТ отличаются от традиционных как по организации учебного процесса, так и по методам обучения [1].

Необходимым условием качества образовательного процесса при дистанционной форме обучения является формирование учебной мотивации студентов. Перед преподавателями стоит множество задач: организация учебного процесса так, чтобы было интересно учиться; формирование мотивов учебной деятельности; организация процесса обучения так, чтобы познавательная потребность, с которой студенты пришли учиться в вуз, не утратилась; обучать, чтобы был виден смысл учения.

Интерес к изучению предмета зависит от содержания обучения. Одним из средств, способствующих возникновению внутренней мотивации, является проблемность обучения, которая должна присутствовать на протяжении всего курса обучения, так как без проблем (задач) невозможно научиться никакой деятельности.

Каждый студент обладает определенным уровнем предметной подготовки, интеллектуального развития, темпом работы и т. п. Дистанционная форма обучения требует так же создания базы, без которой невозможно говорить о качестве учебного процесса.

Успех учебной деятельности по любому предмету в значительной степени определяется четкой постановкой цели каждого курса и его задач. Это необходимо для того, чтобы каждый студент ясно понимал предназначение предлагаемых курсов, мог реализовать свои познавательные потребности и возможности. Степень этого соответствия и определяет уровень мотивации познавательной деятельности, являющейся побудительным источником творческой активности студентов [3].

Следует подчеркнуть, что эффективность учебной деятельности во многом зависит от содержания учебного материала по предмету, поскольку оно детерминирует структуру и уровень познавательных интересов общих либо специальных в зависимости от этапа обучения. Необходимо активизировать прошлый опыт студентов, их знания по другим смежным дисциплинам и помочь им связать его с новым материалом, направлять обучающихся, ставя перед ними новые задачи [4].

При разработке учебно-методических материалов преподаватели опираются на психофизиологические закономерности восприятия, памяти, мышления, внимания, а также возрастные особенности обучающихся. Эта необходимость обусловлена тем, что познавательные процессы оказывают непосредственное влияние на усвоение учебного материала.

Необходимо наличие такой обратной связи между студентом и преподавателем, которая обеспечивает обучающемуся психофизиологический комфорт в процесс обучения. В межличностном общении процесс обмена информацией как бы удваивается, и, помимо содержательного аспекта, несет в себе от преподавателя к студенту сведения о том, как последний воспринимает и оценивает информацию преподавателя [5].

Адекватность восприятия информации зависит от нескольких причин, важнейшей из которых является наличие или отсутствие в процессе диалога коммуникативных барьеров. В случае возникновения барьера информация искажается или теряет изначальный смысл.

Хорошее образование сегодня — это синтез самых разных форм получения знаний и современных технологий, оптимальное сочетание которых может определить для себя только сам студент.

Активное развитие ДО делает его массовым, что чревато опасностью снижения качества образования. Основная часть студентов, пользующихся дистанционной формой, занимаются внеаудиторно, то есть дистанционное обучение предполагает самообразование.

Развитие ДО зависит не только от роста числа вузов этого рода, но и от формирования научного мнения о нем, разработки методологической основы такой формы образования. Развитие ДО значительно расширяет спектр образовательных услуг населению, дает возможность сократить разрыв в обеспечении различных этнических и территориальных сообществ этими услугами.

Учет профессиональной ориентации в качестве ведущей компоненты индивидуализации обучения открывает возможности для эффективного использования интеллектуального потенциала каждого, целенаправленно влияя на развитие способностей через систему личностно-ориентированных заданий. Эта методика приучает человека рассчитывать прежде всего на самого себя, способствует формированию чувства ответственности и ставит его перед необходимостью не только самостоятельно добывать знания, но и применять их для решения конкретных профессионально значимых проблем.

Возрастающее значение «качества современного высшего образования» в настоящее время реализуется через ориентированный подход на результативность, что является хорошей отправной точкой, но проблема в том, что эффективность не всегда достигается благодаря минимальным затратам. Возможно, экономически выгодно читать лекции для сотен или даже тысяч студентов, но это неэффективно прежде всего в социальном и педагогическом отношениях.

Причем следует иметь в виду, что понятие «качественный» не тождественно понятию «превосходящий»: быть качественным — не значит превосходить других. Разумеется, каждое высшее учебное заведение, в том числе и ЮУрГГПУ, старается обеспечить высокое качество обучения, но не каждый вуз может осуществить подготовку на уровне лучших университетов, тем более столичных. Для каждой образовательной программы установлены стандарты, то есть минимальные требования к подготовке специалистов. Качество образования гораздо шире, чем стандарты, оно включает характер учебного процесса, соответствие деятельности вуза профессионально-образовательным целям, компетентность выпускников.

Таким образом, высокое качество ДО определяется следующими факторами:

- возможность привлечения высококвалифицированных научно-педагогических кадров и специалистов в сфере ИКТ;
- высоким интеллектуальным потенциалом информационной среды ДО; высоким уровнем самостоятельности в когнитивной деятельности студентов;
- большим количеством разнообразных заданий, в том числе исследовательского характера;
- потенциалом коллективного творчества в ходе видеоконференций в интернете;
- возможностью практически ежедневного индивидуального общения преподавателя и студента.

Литература:

1. *Алферьева-Термсикос, В. Б.* Структура электронной информационно-образовательной среды педагогического вуза / В. Б. Алферьева-Термсикос. — Текст : непосредственный // Педагогический журнал. — 2022. — Т. 12. — № 6–1. — С. 458–466.

2. *Алферьева-Термсикос, В. Б.* Критерии оценки качества информационно-образовательной среды вуза / В. Б. Алферьева-Термсикос, В. Г. Шубович, И. В. Арябкина. — Текст : непосредственный // Научно-методический электронный журнал «Концепт». — 2023. — № 10. — С. 185–207.

3. *Малиатаки, В. В.* Дистанционные образовательные технологии как современное средство реализации активных и интерактивных методов обучения при организации самостоятельной работы студентов / В. В. Малиатаки, К. А. Киричек, А. А. Вендина. — Текст : непосредственный // Открытое образование. — 2020. — Т. 24. — № 3. — С. 56–66.

4. *Никуличева, Н. В.* Организация дистанционного обучения в школе, колледже, вузе / Н. В. Никуличева, О. И. Дьякова, О. С. Глуховская. — Текст : непосредственный // Открытое образование. — 2020. — Т. 24. — № 5. — С. 4–17.

5. *Шашкова, Н. И.* Модель реализации образовательных программ педагогического вуза в условиях применения дот и электронного обучения / Н. И. Шашкова. — Текст : непосредственный // Педагогическое образование. — 2024. — Т. 5. — № 10. — С. 289–294.

Пайвина К. К.

Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет,
г. Челябинск, Россия
e-mail: pajvinak@gmail.com

Научный руководитель:
Быстрай Е. Б., д. п. н., профессор

РОЛЬ РАЗНОУРОВНЕВОГО ОБУЧЕНИЯ В ФОРМИРОВАНИИ УМЕНИЙ ДИАЛОГИЧЕСКОЙ РЕЧИ

Аннотация. Данная статья посвящена рассмотрению роли разноуровневого обучения как одного из современных эффективных подходов в формировании умений иноязычной диалогической речи. Современные образовательные инновации затрагивают не только использование технических средств, но и переход к более гибким и индивидуализированным формам организации учебной деятельности.

Ключевые слова: разноуровневое обучение, диалогическая речь, иноязычная коммуникативная компетенция, методика преподавания иностранных языков.

Paivina K. K.

South Ural State Humanitarian and Pedagogical University,
Chelyabinsk, Russia
e-mail: pajvinak@gmail.com

Supervisor:
Bystray E. B., Doctor of Pedagogical Sciences, professor

THE ROLE OF MULTILEVEL LEARNING IN DEVELOPING DIALOGIC SPEECH SKILLS

Annotation. The article examines the role of multilevel (differentiated) learning as one of the modern and effective approaches to developing foreign language dialogic speech skills. Modern educational innovations concern not only the

use of technical means, but also a profound restructuring of the learning process itself, shifting towards more flexible and individualized forms of organizing educational activities.

Keywords: multilevel learning, dialogic speech, foreign language communicative competence, foreign language teaching methodology.

В современном глобализированном мире иностранный язык приобретает все большее значение в качестве ключевого инструмента межкультурной коммуникации. Расширение международных связей, развитие глобальной экономики и цифровизация общества значительно повышают спрос на эффективное владение иностранными языками, особенно их устной формой. В связи с этим растет потребность в разработке новых, более гибких и индивидуализированных методов обучения иностранным языкам, способных учитывать особенности обучающихся и обеспечивать формирование полноценной коммуникативной компетенции [1].

Особую актуальность приобретает проблема языковой подготовки, в частности формирование умений диалогической речи. На практике многие обучающиеся испытывают значительные трудности в спонтанном ведении диалога: им сложно одновременно воспринимать реплику собеседника, прогнозировать ее продолжение и быстро формулировать адекватный ответ. Традиционные подходы часто не учитывают разный исходный уровень подготовки обучающихся, что приводит к снижению мотивации, неравномерному прогрессу и недостаточной готовности к реальному межкультурному общению.

В связи с этим особый интерес представляет разноуровневое (дифференцированное) обучение, которое позволяет адаптировать содержание, темп и сложность заданий к индивидуальным возможностям каждого обучающегося. Данный подход предполагает использование заданий разного уровня сложности, дополнительных опор для слабо подготовленных обучающихся, более творческих задач для сильных, а также гибкую организацию парной и групповой работы.

Обратимся к рассмотрению проблемы роли разноуровневого обучения в формировании умений диалогической речи. Диалогическая речь — это процесс непосредственного речевого общения, при котором происходит смена ролей говорящего и слушающего, а высказывания объединены ситуативно-тематической общностью и коммуникативными мотивами. Она отличается спонтанностью, ситуативностью, эмоциональной окрашенностью и наличием невербальных средств или жестов. Исследователи отмечают, что формирование умений диалогической речи требует развития как рецептивных, так и продуктивных навыков. Традиционно в методике выделяют два основных подхода к обучению диалогу: «сверху вниз» (от готового диалога-образца к его воспроизведению и модификации) и «снизу-вверх» (от отдельных реплик и клише к самостоятельному построению диалога). Оба подхода имеют свои преимущества, однако их эффективность значительно повышается при интеграции с принципами разноуровневого подхода [2].

Разноуровневое обучение подразумевает организацию учебного процесса с учетом индивидуальных различий обучающихся по уровню подготовки, темпу усвоения материала, мотивации и когнитивным особенностям [3]. В контексте преподавания иностранного языка данный подход реализуется через:

— дифференциацию заданий по степени сложности;
— использование опор разного уровня (вербальные, визуальные, схематические);
— гибкую организацию парной и групповой работы в смешанных группах [3];
— вариативность темпа и объема учебного материала.

Исследования показывают, что разноуровневое обучение в группах с разной языковой подготовкой позволяет повысить мотивацию, снизить тревожность и обеспечить более равномерный прогресс всех участников образовательного процесса.

На этапе презентации и первичного закрепления материала (подход «сверху вниз») слабо подготовленным студентам предоставляются готовые диалоги с визуальными опорами и ключевыми фразами, в то время как сильные учащиеся сразу переходят к модификации диалога или созданию альтернативных вариантов. На этапе самостоятельного порождения речи (подход «снизу-вверх») дифференциация проявляется в объеме и сложности речевых клише, количестве инициативных реплик и степени поддержки.

Групповая работа в смешанных парах и мини-группах способствует взаимному обучению. Большинство исследователей разноуровневого обучения (Е. С. Полат, В. В. Елисеев, Т. Ф. Есенкова, И. К. Кириллова, Л. А. Метелькова, Я. В. Зубкова) предлагают делить обучающихся на три потока: сильный, средний и группуусиленной педагогической поддержки. Кроме того, разноуровневые задания позволяют переходить от репродуктивных упражнений к продуктивным и творческим (ролевые игры, дискуссии, проектные диалоги) без потери темпа у сильных и без перегрузки слабых обучающихся. Технологии разноуровневого обучения и оценивания коммуникативной компетенции при обучении иностранному языку предполагают использование коллективного взаимообучения в статических и динамических парах, что особенно полезно при формировании диалогических умений [4, 5].

Для каждого уровня владения языком (базового А, среднего В, продвинутого С) используются все виды упражнений, направленные на тренировку и автоматизациюязыковых и речевых навыков. Примеры разноуровневых упражнений для формирования умений диалогической речи:

Базовый уровень (репродуктивный этап, работа с опорами, «сверху вниз»)	Средний уровень (репродуктивно-продуктивный этап, переход к самостоятельности)	**Высокий уровень (продуктивный и творческий этап, «снизу вверх»)**
— Соедините части реплик в логичный диалог (match the parts of the dialogue). — Составьте короткие реплики по заданной модели (например, greeting + question). — Сформулируйте простые вопросы без вопросительного слова (Yes / No questions) к репликам собеседника. — Дополните пропущенные реплики в готовом диалоге-образце (gap-fillingin a dialogue). — Ответьте на простые вопросы собеседника краткими репликами (Yes, I do. / No, I don't. / I'm from Russia.).	— Задайте вопросы к подчеркнутой части реплики собеседника (например, к выделенному слову или фразе). — Сформулируйте подходящий вопрос к данному ответу (question to the answer). — Разыграйте диалог по образцу с заменой отдельных реплик (substitution dialogue). — Продолжите диалог одной-двумя своими репликами, используя изученные клише (react to the partner's statement). — Проведите короткий диалог-расспрос по заданной ситуации с опорой на ключевые фразы.	— Перефразируйте реплики собеседника, используя синонимы или другие грамматические конструкции. — Придайте репликам противоположный смысл и продолжите диалог (contradict and develop the conversation). — Дополните незавершенный диалог своими репликами, проявляя инициативу. — Разыграйте свободный диалог в заданной ситуации без готового образца (role-play with information gap или неожиданным поворотом). — Ведите диалог с элементами обсуждения / дискуссии, выражая согласие, несогласие, мнение и аргументы.

Таким образом, резюмируя все вышеизложенное, мы можем заключить, что внедрение принципов дифференциации в практику преподавания иностранных языков способствует решению актуальной проблемы языковой подготовки и повышению качества иноязычного образования в целом. Перспективы дальнейших исследований связаны с разработкой конкретных моделей интеграции разноуровневого подхода в образовательной среде.

Литература:

1. *Афанасьева, О. Ю.* Языковая личность будущего учителя иностранного языка в условиях трансформации современного образования / О. Ю. Афанасьева, Е. Б. Быстрай, И. А. Скоробренко. — Текст : непосредственный // Вестник Южно-Уральского государственного гуманитарно-педагогического университета. — 2025. — № 1 (185). — С. 38–57.
2. *Амирханов, Н. У.* Подходы в обучении диалогической речи на уроках английского языка / Н. У. Амирханов, М. Я. Эльжуркаева. — Текст : непосредственный // Управление образованием: теория и практика. — 2023. — Т. 13, № 5. — С. 189–194. — DOI 10.25726/f2413–8853–9363-р.
3. *Классен, Е. В.* Разноуровневое обучение иностранному языку в высшей школе / Е. В. Классен, О. В. Одегова. — Текст : непосредственный // Вопросы методики преподавания в вузе. — 2019. — Т. 8, № 30. — С. 8–19. — DOI 10.18720/HUM/ISSN 2227-8591.30.01.
4. *Сосой, О. А.* Технология разноуровневого обучения иностранным языкам в вузе / О. А. Сосой, О. В. Соболева. — Текст : непосредственный // Педагогический журнал. — 2023. — Т. 13, № 2–3-1. — С. 337–345. — DOI 10.34670/AR.2023.17.45.044.
5. *Щепелев, О. В.* К вопросу о разноуровневом совершенствовании умений устной речи студентов / О. В. Щепелев. — Текст : непосредственный // «Новый мир. Новый язык. Новое мышление»: филология, педагогика и межкультурная коммуникация: мат-лы VI Междунар. науч.-практ. конф. (Москва, 03 февраля 2023 г.). — Москва : Дипломатическая академия Министерства иностранных дел Российской Федерации, 2023. — С. 370–376.

Панова А. И.

Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет,
г. Челябинск, Россия
e-mail: panovaa984@gmail.ru

Научный руководитель:
Резникова Е. В., к. п. н., доцент

ПРЕОДОЛЕНИЕ НАРУШЕНИЙ ПИСЬМА У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ (III УРОВЕНЬ)

Аннотация. В статье раскрываются специфические трудности письма у детей младшего школьного возраста с общим недоразвитием речи III уровня. Описаны методы диагностики и этапы коррекционно-развивающей работы, направленные на формирование правильного звукопроизношения, развитие языкового анализа и синтеза, совершенствование грамматического строя речи и моторики.

Ключевые слова: общее недоразвитие речи, младшие школьники, нарушения письма, дисграфия.

Panova A. I.
South Ural State Humanitarian and Pedagogical University,
Chelyabinsk, Russia
e-mail: panovaa984@gmail.ru

Supervisor:
Reznikova E. V., Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor

OVERCOMING WRITING DISORDERS IN PRIMARY SCHOOL CHILDREN WITH GENERAL SPEECH UNDERDEVELOPMENT (LEVEL III)

Annotation. The article reveals the specific difficulties of writing in primary school children with general speech underdevelopment of the III level. The methods of diagnostics and stages of correction and development work aimed at the formation of correct sound pronunciation, the development of language analysis and synthesis, the enrichment of the vocabulary, the improvement of the grammatical structure of speech and fine motor skills are described.

Keywords: general speech underdevelopment, primary school children, writing disorders, dysgraphia.

Учащиеся младшего школьного возраста с общим недоразвитием речи (ОНР) III уровня сталкиваются с рядом значительных трудностей, которые касаются как устной, так и письменной речи. Качество формирования графомоторных навыков у таких детей определяет успешность освоения ими процесса письма и оказывает непосредственное влияние на весь последующий учебный процесс.

Общее недоразвитие речи — различные сложные речевые расстройства, при которых у детей нарушено формирование всех компонентов речевой системы, относящихся к ее звуковой и смысловой стороне, при нормальном слухе и интеллекте (Г. И. Жаренкова, Г. А. Каше, Р. Е. Левина, Н. А. Никашина, Л. Ф. Спирова, Т. Б. Чиркина и др.) [1, 2].

У детей с общим недоразвитием речи (ОНР) наблюдаются дополнительные трудности, касающиеся произвольного слухового внимания, словесной памяти, логического мышления. Также отмечается слабость общей и мелкой моторики, нестабильность эмоционального фона, трудности в установлении контактов с окружающими людьми, низкая волевая регуляция поведения и мотивации к учебным действиям. Все это негативно сказывается на способности ребенка эффективно осваивать навыки письма.

Дети с ОНР испытывают значительные трудности в овладении письменной речью, что обусловлено спецификой их речевого развития. В соответствии с научной литературой, частичное расстройство процессов письма обозначается термином «дисграфия». По мнению Р. И. Лалаевой, И. Н. Садовниковой, Л. Н. Корнева и О. Б. Иншаковой, основным признаком наличия дисграфии у ученика считается присутствие в его письменных работах множества постоянных специфических ошибок. Подобные ошибки не обусловлены сниженным уровнем интеллектуального развития, значительными нарушениями слуха или зрения, а также отсутствием регулярного посещения школьных уроков [2].

Для оценки состояния письменной речи у детей с общим недоразвитием речи III уровня была применена специальная методика обследования письменных навыков младших школьников [3].

Экспериментальная работа охватывала несколько ключевых направлений:

1) Оценка уровня развития навыков письма.

2) Выявление типичных ошибок, связанных с общим недоразвитием речи.

Обеспечение высокого качества диагностики письменных навыков детей потребовало тщательного подхода к организации процесса исследования. Обследование навыков письма у учащихся осуществлялось с помощью выполнения следующих видов письменных работ: слухового диктанта и списывания.

Результаты проведенного эксперимента свидетельствуют о том, что у испытуемых как при списывании текста, так и при написании диктанта в большей степени допущены ошибки, связанные с нарушением фонематического слуха и восприятия.

И. Н. Садовникова, Р. И. Лалаева, Л. Н. Ефименкова, А. Н. Корнев изучали вопросы коррекции письменной речи у младших школьников, имеющих ОНР III уровня. Опираясь на результаты нашего эксперимента можно сказать, что у исследуемой группы детей преобладает артикуляционно-фонематическая форма дисграфии. Соответственно, главной задачей образовательного процесса таких учащихся выступает развитие у детей грамотной речи, а именно звукопроизношения и фонематических процессов.

В соответствии с этим выделим следующие этапы коррекционной работы: 1) Коррекция дефектов звукопроизношения; 2) Выработка кинестетических дифференцировок; 3) Развитие фонематического слуха; 4) Формирование навыка фонематического анализа.

Преодоление нарушений письма у детей младшего школьного возраста с ОНР III уровня возможно лишь при условии комплексной, индивидуально организованной коррекционной работы, основанной на глубоком понимании механизмов речевого расстройства и учете психофизических особенностей ребенка.

Своевременная диагностика, систематичные занятия, сотрудничество специалистов и родителей обеспечивают высокие шансы успешной компенсации речевых нарушений и полноценного овладения письменной речью, что создает предпосылки для дальнейшей успешной учебы и гармоничного социального развития ребенка.

Литература:

1. *Лалаева, Р. И.* Нарушение чтения и письма у младших школьников: диагностика и коррекция : учеб.-метод. пособие / Р. И. Лалаева, Л. В. Венедиктова. — Ростов-на-Дону : Феникс; Санкт-Петербург : Союз, 2004. — 218 с. — ISBN 5-222-05013-0; 5-94033-034-7. — Текст : непосредственный.
2. Логопедия : учебник для студентов дефектологических факультетов педагогических вузов / Л. С. Волкова, Р. И. Лалаева, Е. М. Мастюкова [и др.] ; под ред. Л. С. Волковой. — Изд. 5-е, перераб. и доп. — Москва : ВЛАДОС, 2009. — 703 с. — (Коррекционная педагогика). — К 120-летию со дня рождения профессора М. Е. Хватцева и 50-летию со дня выхода его учебника «Логопедия». — ISBN 978-5-691-01357-7. — Текст : непосредственный.
3. Нейропсихологическая диагностика, обследование письма и чтения младших школьников / под ред. Т. В. Ахутиной, О. Б. Иншаковой. — Москва : В. Секачев, 2008. — 128 с. — ISBN 978-5-88923-134-9. — Текст : непосредственный.

Пантелеев Д. М.
Общеобразовательная школа «7 ключей»
г. Челябинск, Россия

Научный руководитель:
Бутенко Н. В., д. п. н., доцент

ВЛИЯНИЕ ОНЛАЙН-КОММУНИКАЦИЙ В ОБЩЕНИИ С РОДИТЕЛЯМИ НА ПСИХОЭМОЦИОНАЛЬНОЕ СОСТОЯНИЕ ПЕДАГОГА

Аннотация. В статье рассматривается проблема влияния онлайн-коммуникации с родителями на психоэмоциональное состояние педагога как фактора развития синдрома эмоционального выгорания; выявлена специфика цифровых каналов взаимодействия (мессенджеры, социальные сети), которые «размывают» границы рабочего времени педагога, трансформируются в источник его хронического стресса и эмоционального выгорания.

Ключевые слова: эмоциональное выгорание, педагог, онлайн-коммуникация, психоэмоциональное состояние, саморегуляция.

Panteleev D. M.
7 Keys General Education School,
Chelyabinsk, Russia

Supervisor:
Butenko N. V., Doctor of Pedagogical Sciences, Associate Professor

THE IMPACT OF ONLINE COMMUNICATIONS ON THE PSYCHO-EMOTIONAL STATE OF TEACHERS

Annotation. The article examines the impact of online communication with parents on the teacher's psychoemotional state as a factor in the development of burnout syndrome. It identifies the specific features of digital communication channels (messengers and social networks) that blur the boundaries of the teacher's working time and become a source of chronic stress and burnout.

Keywords: emotional burnout, preschool teacher, online communication, psycho-emotional state, self-regulation.

В условиях цифровизации образовательного пространства усиливается социальное значение педагогической деятельности, связанной не только с трансляцией культурных ценностей как условию передачи опыта жизнедеятельности подрастающему поколению, но и непосредственным включением педагога в процесс построения взаимодействия между педагогами и родителями в форме сотрудничества, партнерских отношений, уважения и взаимного доверия. Актуальность исследования обусловлена *противоречием* между необходимостью сохранения психического здоровья педагога и реалиями цифровой среды, в которой профессиональная коммуникация с родителями провоцирует ухудшение психоэмоционального состояния педагога.

Профессиональная деятельность педагога всегда сопровождается эмоциональным напряжением, которое, по мнению Н. В. Бутенко, Е. А. Василевской, М. А. Воробьевой, Е. В. Григорьевой, Л. А. Китаева-Смыка, В. В. Кустовой, В. Д. Матлаш, Н. Р. Хакимовой и др. может влиять на: ослабление устойчивости психических функций, частичную потерю работоспособности, нарушение целостности личности педагога, соматические и нервно-психические болезни[1, 2, 3].

Мессенджеры и социальные сети, изначально задуманные как инструмент оптимизации взаимодействия субъектов образования и других направлений жизнедеятельности человека, на практике трансформируются в ка-

нал постоянного психоэмоционального давления на педагога, который вынужден реагировать на сообщения в вечерние часы, выходные дни и даже во время отпуска. Такая «невидимая сверхурочная работа» приводит к систематическому нарушению баланса между профессиональной нагрузкой и восстановлением ресурсов, что создает благоприятную почву для развития синдрома эмоционального выгорания, при этом нормативное регулирование онлайн-коммуникации в образовательных организациях остается фрагментарным, а управленческие практики профилактики выгорания педагогов редко учитывают цифровой фактор как самостоятельный источник стресса. В этих условиях изучение влияния постоянной связи с родителями на психоэмоциональное состояние педагога становится необходимым шагом для разработки адресных управленческих решений, способных защитить право воспитателя на отдых и поддержать его профессиональное и соматико-психическое долголетие [4].

Профессия педагога относится к разряду стрессогенных, требующих больших резервов самообладания и саморегуляции, одним из которых является *эмоциональная устойчивость педагога*, необходимая для преодоления негативных изменений и синдрома эмоционального выгорания, который возникает в ситуациях интенсивного профессионального общения под влиянием множества внешних и внутренних причин «приглушение» эмоций, исчезновение остроты чувств и переживаний, увеличение числа конфликтов с партнерами по общению, равнодушие к переживаниям другого человека, потеря ощущения ценности жизни, утрата веры в собственные силы.

Современная практика российского образования предполагает использование нескольких каналов цифровой коммуникации с родителями: оперативные мессенджеры (MAX) для создания групповых и индивидуальных чатов, социальные сети (ВКонтакте) для публикации фотоотчетов о жизни группы детей, электронные дневники и специализированные платформы (например, «Электронная школа», приложения детских садов) для передачи официальной информации и успеваемости. Практика работы в образовательной организации показывает, что каждый из этих каналов при отсутствии четкого регламента порождает специфические проблемы для педагога: мгновенные мессенджеры формируют ожидание немедленной реакции, приводя к тому, что педагог вынужден отвечать на сообщения в нерабочее время, что нарушает право на отдых. Социальные сети создают давление необходимости постоянной визуальной отчетности педагога, когда любое событие должно быть зафиксировано и опубликовано, что отвлекает от непосредственной работы с детьми. Индивидуальные чаты с родителями часто становятся источником конфликтов и эмоционального давления, требующего от педагога постоянного самоконтроля и эмоциональных затрат на сглаживание межличностной напряженности.

Совокупность этих факторов приводит к тому, что *онлайн-коммуникация трансформируется из необходимого инструмента взаимодействия педагога с родителями в источник хронического стресса*, способствуя эмоциональному истощению, размыванию границ между профессиональной деятельностью и личной жизнью педагога, ухудшая его *психоэмоциональное состояние в совокупности внешних обстоятельств* (организационные факторы, высокая психоэмоциональная нагрузка, условия труда, отсутствие возможностей для выражения негативных эмоций и пр.) *и внутренних ресурсов педагога* (личностные качества, профессиональные навыки, убеждения, физиологические особенности и пр.).

В отечественной психологии (Л. С. Выготский, Ю. В. Лебедева, Н. Н. Поддъяков, А. О. Прохоров, С. Л. Рубинштейн и др.) *психоэмоциональное состояние* рассматривается в контексте: а) интегральной характеристики функционирования личности в единстве когнитивных, эмоциональных и регуляторных процессов, определяя его готовность к деятельности, качество межличностных взаимодействий и общую устойчивость к стрессовым нагрузкам, б) теории деятельности и саморегуляции, указывающих на эмоциональные переживания, которые сопровождают деятельность, выполняя функцию оценки значимости происходящего, влияя на выбор стратегий поведения человека [4].

Концептуальное обоснование *проблемы профилактики психоэмоционального состояния педагога* находит отражение в исследованиях А. О. Прохорова, который связывал решение проблемы с вопросами *саморегуляции психических состояний* и роли системы «Я» в субъективном опыте переживания таких состояний [5]. *Процесс саморегуляции* мы рассматриваем как *умение педагога управлять собственными эмоциями, мыслями и поведением для оптимального решения профессиональных задач и сохранения психического здоровья*, что особенно важно в условиях использования он-лайн коммуникаций, которые усиливают психоэмоциональную нагрузку, стрессовые состояния и сложные педагогические ситуации [2].

В совокупности *компонентов саморегуляции* (планирование цели, внешние и внутренние условия для реализации цели, выстраивание алгоритма достижения цели, оценка и коррекция результатов) необходимо использовать *эффективные методы профилактики эмоционального выгорания и психоэмоционального состояния педагога*: аутогенные тренировки, нервно-мышечную релаксацию, дыхательные и медитативные техники, самоприказ, физкультурно-оздоровительные технологии и пр., практическая ценность которых будет выражаться следующими позициями: сохранением гармонии с собой и другими людьми, профилактикой профессиональных деформаций и выгорания, повышением эффективности профессиональной деятельности, улучшением качества общения, сохранением психического здоровья, самообладанием в экстремальных ситуациях и принятием верных решений.

Резюмируя вышеизложенное отметим, что сохранение психического здоровья педагога требует не только соблюдение индивидуальной психогигиены, но и грамотного, системного, административного регулирования онлайн-взаимодействия, включая разработку локальных регламентов, цифровых кодексов и механизмов психологической поддержки, способных защитить право педагога на восстановление ресурсов для профилактики профессионального выгорания на самых ранних этапах его возникновения.

Литература:

1. *Бутенко, Н. В.* Теория и психология стратегического управления / Н. В. Бутенко. — Челябинск : Южно-Уральский научный центр РАО, 2024. — 336 с. — Текст : непосредственный.
2. *Пантелеев, Д. М.* Синдром эмоционального выгорания педагогов в системе образования / Д. М. Пантелеев // Образование без границ: проблемы, решения, перспективы: мат-лы I Междунар. науч.-практ. конф.: в 2 частях (Челябинск, 21–22 мая 2025 года). — Челябинск : АБРИС, 2025. — С. 150–155. — Текст : непосредственный.
3. Феномен синдрома эмоционального выгорания педагогов: монография / В. В. Кустова. — Москва : ИрГУПС, 2016. — 167 с. — Текст : непосредственный.
4. *Лебедева, Ю. В.* Педагогическая психология : практикум / Ю. В. Лебедева, И. О. Куваева. — Екатеринбург : Изд-во Урал. ун-та, 2019. — 159 с. — Текст : непосредственный.
5. *Прохоров, А. О.* Психология неравновесных состояний / Прохоров А. О.; Российская акад. наук, Ин-т психологии. — Москва : ИПРАН, 1998. — 149 с. — Текст : непосредственный.

Пац Н. В., Ахрем М. Д.

Гродненский государственный медицинский университет,
г. Гродно, Беларусь
e-mail: patsnataly.2003@gmail.com

АНАЛИЗ МЕТОДОВ ПРОФИЛАКТИКИ НАРУШЕНИЯ ЗРЕНИЯ У ДЕТЕЙ, ПРИМЕНЯЕМЫХ РОДИТЕЛЯМИ ДОШКОЛЬНИКОВ ОБЛАСТНОГО ЦЕНТРА БЕЛАРУСИ

Аннотация. В статье представлен анализ методов профилактики нарушения зрения у детей, применяемых родителями дошкольников областного центра Беларуси.

Ключевые слова: дошкольники, зрение, методы, профилактика, родители.

Pats N. V., Akhrem M. D.

Grodno State Medical University,
Grodno, Belarus
e-mail: patsnataly.2003@gmail.com

ANALYSIS OF METHODS OF PREVENTION OF VISUAL IMPAIRMENT IN CHILDREN USED BY PARENTS OF PRESCHOOLERS IN THE REGIONAL CENTER OF BELARUS

Annotation. The article presents an analysis of methods for preventing visual impairment in children used by parents of preschoolers in the regional center of Belarus.

Key words: preschoolers, vision, methods, prevention, parents.

Сохранение зрительного анализатора с детства — это одна из ведущих задач медицинских и педагогических специалистов [1]. Однако, значимая роль в этом процессе отводится родителям.

В современном обществе в ряду отрицательных факторов стоят нездоровый экологический фон, чрезмерная зрительная нагрузка, недостаточная гигиена зрения. Сохранению зрения и предупреждению различных заболеваний глаз способствует своевременная профилактика. Специальные упражнения для глаз, прием витаминных комплексов, правильный режим работы и отдыха, взаимодействия с компьютерами и смартфонами определяют правильное формирование органа зрения ребенка.

Цель исследования — провести анализ методов профилактики нарушения зрения у детей, применяемых родителями дошкольников областного центра Беларуси.

Для реализации ели исследования нами было проведено анкетирование 198 родителей детей дошкольного возраста, посещающих детские дошкольные учреждения г. Гродно. При анализе методов профилактики нарушения зрения у детей, которые применяют родители, было изучено время нахождения каждого ребенка с гаджетом в течении суток и положение его тела при использовании смартфона, частота посещения детского офтальмолога с профилактической целью, соблюдение режима перерывов при работе с гаджетом.

В ходе исследования было выявлено, что 68,8 % детей проводят за смартфонами менее 1 часа (рис. 1) в сутки, что по рекомендациям ВОЗ является нормой для такого возраста и является хорошим результатом, так как по некоторым данным дети дошкольного возраста в Беларуси проводят более 2 часов за просмотром.

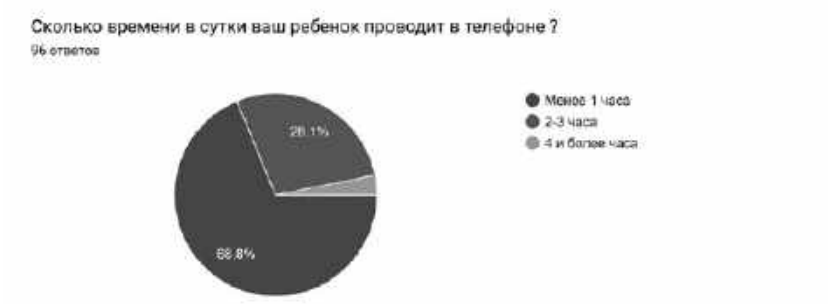


Рис. 1. — Время нахождения ребенка с гаджетом

Для сохранения здоровья органа зрения и правильного функционирования высшей нервной деятельности рекомендуется делать перерывы при использовании телефона каждые 15–20 минут вне зависимости от возраста. Настоящее исследование показало, что только 63,2 % детей соблюдают режим перерывов каждые 20 минут работы с гаджетом. Из них 25,8 % во время перерыва выполняют комплексные упражнения для глаз.

Особое значение при использовании гаджетов имеет положение тела. 93,8 % из числа опрошенных родителей следят за осанкой своих детей, контролируя положение тела ребенка при использовании им смартфона (рис. 2).

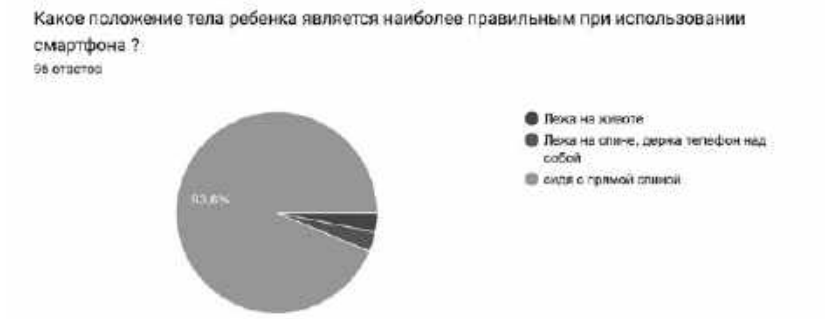


Рис. 2. — Положение тела ребенка при использовании им смартфона

Особое место в системе профилактики нарушений зрения занимает кратность посещения врача офтальмолога. Опрос показал, что 69,1 % детей проходят осмотр 1 раз в год, 11,3 % посещают раз в три года, 16,5 % — только при появлении жалоб, а 3,1 % никогда не были у врача (рис. 3).

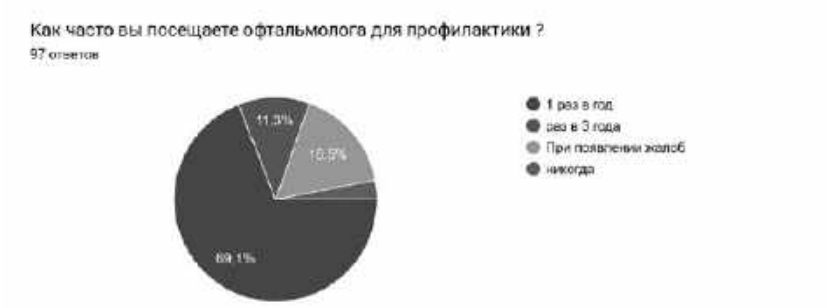


Рис. 3. — Частота посещения офтальмолога детьми дошкольного возраста с профилактической целью

Выявило, что 28.5 % принимает витаминные комплексы, 20,4 % употребляют продукты, содержащие в своем составе компоненты, способствующие улучшению зрения, 8,2 % проводят свободное время на улице (рис. 4), 16,3 % не предпринимают никаких профилактических мероприятий по улучшению зрения.



Рис. 4. — Альтернативные методы для улучшения зрения дошкольников, используемые родителями

Сохранению здоровья органа зрения способствует соблюдение стройно выстроенной системы мер профилактики рисков нарушения зрения у детей дошкольного возраста, пользующихся смартфонами. Комплексная система мер включает: регулярные консультации офтальмолога, рациональное питание, цифровую гигиену и режим использования смартфонов, правильный подбор учебной мебели, соблюдение режима дня в соответствии с возрастом ребенка, проведение гимнастики для глаз, организацию информационно-просветительской работы в виде образовательных семинаров с родителями и воспитателями, внедрение видеоматериалов и методических блоков по гигиене зрения у детей в практику работы с родителями и воспитателями.

Проведенное исследование показало, что не все дети соблюдают гигиену зрения. Только 63,2 % делают перерывы во время просмотра телефона или смартфона, 69,1 % посещают офтальмолога 1 раз в год. Но при этом 93,8 % детей соблюдают правильную позу при нахождении с гаджетом. И что принципиально важно — 83,7 % родителей заинтересованы в здоровье своих детей и используют профилактические мероприятия для снижения рисков нарушения зрения в виде гимнастики для глаз, соблюдение режима дня, коррекции пищевого рациона и двигательного режима на свежем воздухе.

Литература:

1. *Медоева, М. А.* Профилактика офтальмологических заболеваний / М. А. Медоева, И. М. Абиева, Т. Д. Метонидзе. — Текст : электронный // Вестник науки. — 2022. — Т. 4, №6(51). — С. 211–226. — URL: https://www.вестник-науки.рф/article/5966 (дата обращения: 06.02.2026).

Пац Н. В., Лапыш Д. Е.
Гродненский государственный медицинский университет,
г. Гродно, Беларусь
e-mail: patsnataly.2003@gmail.com

ОСОБЕННОСТИ ОРГАНИЗАЦИИ РАБОТЫ С ДЕТЬМИ В ДОШКОЛЬНЫХ ГРУППАХ ПРИ ВНЕДРЕНИИ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ОБЛАСТНОМ ЦЕНТРЕ БЕЛАРУСИ

Аннотация. В статье рассмотрены особенности организации работы с детьми в дошкольных группах при внедрении инклюзивного образования. Показано, что современные интерактивные формы создают благоприятные условия для преодоления социокоммуникативного барьера и стимулирует общее речевое развитие дошкольников с задержкой психомоторного развития.

Ключевые слова: дети дошкольного возраста, инклюзивное образование, интегрированные группы, социокоммуникативная деятельность, формы.

Pats N. V., Lapysh D. E.
Grodno State Medical University,
Grodno, Belarus
e-mail: patsnataly.2003@gmail.com

FEATURES OF ORGANIZING WORK WITH CHILDREN IN PRESCHOOL GROUPS WHEN IMPLEMENTING INCLUSIVE EDUCATION IN THE REGIONAL CENTER OF BELARUS

Annotation. This article examines the specifics of organizing work with children in preschool groups during the implementation of inclusive education. It demonstrates that modern interactive forms create favorable conditions for overcoming social and communicative barriers and stimulate the overall speech development of preschoolers with psychomotor delays.

Keywords: preschool children, inclusive education, integrated groups, socio-communicative activities, forms.

На современном этапе проблема задержки психического развития у детей дошкольного возраста ставит все новые задачи медицинским специалистам и специалистам по коррекционной педагогике. При формировании высших психических функций отмечено отставание развития эмоционально-волевой сферы, познавательных процессов, моторики и речи [1, 2]. Своевременное медицинское и психолого-педагогическое сопровождение позволяют скорректировать состояние и сформировать школьную зрелость дошкольника.

Дети с задержкой психомоторного развития нуждаются в проведении с ними коррекционной работы по формированию социально-коммуникативных навыков, так как у них страдает речевая активность, общение носит

ситуативный характер, а игровая деятельность длительное время остается на уровне простого манипулирования предметами. Такие дети с трудом вступают в контакт с сверстниками и не способны к длительно поддерживать общение. В последнее время более активно в Беларуси стали внедрять инклюзивное образование дошкольников, формируя дошкольные группы, дополнив их детьми с задержкой психического развития. Поэтому вызывает внимание научный интерес с точки зрения оценки эффективных форм по совершенствованию активизации коммуникативной деятельности у детей с задержкой психического развития в условиях дошкольных учреждений.

Целью настоящей работы была оценка эффективности применяемых новых форм работы в дошкольном учреждении образовании областного центра Беларуси при организации социокоммуникативной деятельности в интегрированных дошкольных группах с детьми, имеющими задержку психомоторного развития.

Объектом исследования были интегрированные дошкольные группы, в которых часть детей имеет задержку психомоторного развития. В ходе исследования был проведен анализ отечественной и зарубежной литературы с глубиной научного поиска 10 лет по вопросам современных форм социокоммуникативной деятельности для детей с задержкой психомоторного развития. Также оценена учетная документация, такая как планы и сценарии занятий, дневники наблюдений, чек-листы оценки эффективности. В группах внедрен комплекс мультисенсорных и интерактивных форм (тактильных, музыкальных, двигательных, продуктивных) в работу с дошкольниками, имеющими с задержкой психомоторного развития

С целью диагностики исходного уровня развития детей и отслеживания процесса их развития в динамике, нами применялись стандартизированные методики оценки познавательных процессов, адаптированные для детей с задержкой психомоторного развития: пробы на внимание («Найди и зачеркни»), память («Запомни картинки»), восприятие («Подбери по форме и цвету»), мышление («Четвертый лишний», «Последовательные картинки»), а также наблюдения за коммуникативным поведением в свободной и организованной деятельности. Оценка проводилась индивидуально, в игровой форме, в начале и в конце учебного года при проведении оценки школьной зрелости.

В ходе исследования были получены следующие результаты. Функциональная незрелость корковых структур обусловливает специфику нарушений, причиной которой могут быть наследственная предрасположенность, и органическое поражение центральной нервной системы в перинатальном периоде, а также неблагоприятные социальные условия и отставание в физическом развитии ребенка в первые годы жизни.

Комплекс форм социально-коммуникативной деятельности, применяемых в работе с детьми — это зрительно-ориентированные и наглядные методики. Использование пиктограмм, карточек, схем помогает детям с задержкой психомоторного развития лучше понимать последовательность действий и инструкции педагога [3]. Это снижает тревожность и повышает предсказуемость среды.

Тактильные методы и элементы системы М. Монтессори, включая в себя работу с сыпучими материалами (песок, крупа, вода), текстурными поверхностями, пластилином, тестом, а также специальными Монтессори-материалами (рамки с застежками, шнуровки, цилиндры-вкладыши) позволяет развивать сенсомоторную координацию и стимулирует речевые центры через тонкие движения пальцев. Пальчиковая гимнастика и самомассаж кистей были включены как обязательные элементы каждого занятия.

Проведение ежедневно 5–7 минутных музыкальных разминок с использованием детских музыкальных инструментов (маракасы, бубны, колокольчики) и пропевание простых фраз под ритмичную музыку способствовало развитию слухового внимания, чувства ритма и синхронизации движений с речью.

Кроме того, 2–3 раза в неделю проводились двигательные занятия с ходьбой по балансировочным дорожкам, упражнениями на равновесие и перешагиванием препятствий, что способствовало совершенствованию крупной моторики, развитию координации, контролю за своим телом.

Прыжки на нейроскакалке способствовали активизации межполушарного взаимодействия, тренировке вестибулярного аппарата с тренировкой координации движений и стимулирования речевых зон коры головного мозга.

Сборка пазлов (от крупных деревянных вкладышей до более сложных вариантов) повышало зрительно-пространственное восприятие, развивало наглядно-образное мышление, усидчивость и способность доводить дело до конца. Особый интерес у детей вызвали фетровые пазлы, которые приятные на ощупь и безопасные для детей дошкольного возраста.

Использование лепки, аппликации, рисования, работы с конструктором укрепляло навыки взаимодействия в детском коллективе.

С целью повышения резистентности организма применялись различные виды закаливания с ежедневными прогулками на свежем воздухе, умыванием прохладной водой, хождение босиком по «дорожкам здоровья».

Обучение навыкам социокоммуникативного взаимодействия детей дошкольного возраста с задержкой психомоторного развития обеспечивала группа специалистов: медицинский работник, воспитатель, педагог-психолог, логопед-дефектолог. Роль медицинских специалистов заключалась в проведении динамического наблюдения за состоянием здоровья детей и контролем переносимости нагрузок, закаливающих процедур с рекомендациями по режиму дня и питанию.

В результате системной работы в течение учебного года с использованием вышеперечисленных форм, у детей с задержкой психомоторного развития была отмечена положительная динамика: снизилась конфликтность и агрессивность, увеличился активный и пассивный словарь, появились попытки построения фразы из 3–4 слов, дети стали чаще использовать речь для обращения к взрослому ик сверстникам. Дети стали чаще вступать в кратковременное взаимодействие с игрушками, появились зачатки совместной сюжетной игры под руковод-

ством взрослого. Улучшились показатели произвольного внимания, дети стали более организованными, лучше понимают правила в подвижных играх и эстафетах. Наблюдается положительная динамика в сформированности навыков самообслуживания. Улучшилась координация движений с нейроскакалкой и координация движений рук при сборке мелких деталей в пазлы, действий с ножницами и кистью.

Проведенное исследование, позволило нам сделать следующие выводы:

1. Наиболее продуктивными методами, показавшими высокую эффективность при работе с дошкольниками, имеющими задержку психомоторного развития, являются элементы системы М. Монтессори для развития моторики и навыков самообслуживания, нейроскакалка для активизации межполушарного взаимодействия, а также работа с пазлами и совместная продуктивная деятельность, формирующие предпосылки к учебной деятельности.
2. Комплекс мультисенсорных и интерактивных форм (тактильных, музыкальных, двигательных, продуктивных) создает благоприятные условия для преодоления социокоммуникативного барьера и стимулирует речевое развитие детей дошкольного возраста, имеющих задержку психомоторного развития.
3. Оптимальным является включение различных форм в сетку занятий в режиме 2–3 раза в неделю (эстафеты, сюжетные игры, ручной труд) с обязательным ежедневным использованием малых форм.
4. Эффективность работы зависит от своевременности действий специалистов (медицинского персонала, педагогов, психологов) и активного вовлечения семьи в коррекционный процесс.

Литература:

1. *Светличная, А.* Особенности речевого развития детей с задержкой психического развития / А. Светличная. — Текст : непосредственный // Коррекционная педагогика. — 2012. — №3. — С. 58–62.
2. *Сидоренко, Т.* Формирование пространственно-временных представлений. Дети с задержкой психического развития / Т. Сидоренко. — Текст : непосредственный // Дошкольное воспитание. — 2014. — №1. — С. 63–68.
3. *Пекишева, Е. В.* Задачи и организация психокоррекционной работы по формированию символической способности дошкольников с задержкой психического развития / Е. В. Пекишева. — Текст : непосредственный // Дефектология. — 2012. — №4. — С. 66–72.

Пац Н. В., Пелля А. Д.
Гродненский государственный медицинский университет,
г. Гродно, Беларусь
e-mail: patsnataly.2003@gmail.com

АНАЛИЗ ЭФФЕКТИВНОСТИ СОВРЕМЕННЫХ РЕАБИЛИТАЦИОННЫХ МЕТОДИК, ПРИМЕНЯЕМЫХ В ШКОЛЕ-ИНТЕРНАТЕ ДЛЯ ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЕМ ЗРЕНИЯ В ГРОДНО

Аннотация. В статье проведен анализ эффективности современных реабилитационных методик, применяемых в школе-интернате для детей с нарушением зрения г. Гродно. Отмечено, что современная реабилитация детей с нарушением зрения в Гродненской специальной школе-интернате представляет собой высокотехнологичный процесс, направленный на формирование «цифровой грамотности», мобильности и психологической устойчивости, обеспечивает подготовку в самостоятельной взрослой жизни.

Ключевые слова: дети, школа-интернат, нарушение зрения, эффективность реабилитация, методики.

Pats N. V., Pella A. D.
Grodno State Medical University,
Grodno, Belarus
e-mail: patsnataly.2003@gmail.com

ANALYSIS OF THE EFFECTIVENESS OF MODERN REHABILITATION METHODS USED IN THE BOARDING SCHOOL FOR CHILDREN WITH VISUAL IMPAIRMENTS IN GRODNO

Annotation. This article analyzes the effectiveness of modern rehabilitation methods used at a boarding school for visually impaired children in Grodno. It is noted that modern rehabilitation for children with visual impairments at the Grodno Specialized Boarding School is a high-tech process aimed at developing digital literacy, mobility, and psychological resilience, preparing them for independent adulthood.

Keywords: children, boarding school, visual impairment, rehabilitation effectiveness, methods.

О создании специальных условий для получения образования лицами с особенностями психофизического развития и оказание этим лицам коррекционно-педагогической помощи отмечено в Кодексе Республики Беларусь об образовании [1].

В коррекционной работе выделяют следующие основные направления: развитие познавательной деятельности, развитие зрительного восприятия совершенствованию процесса визуализации, социально-бытовая ориентировка, пространственное ориентирование и мобильность, коммуникативная деятельность, обучение по Брайлю.

Цель настоящего исследования: проанализировать эффективность современных реабилитационных методик, применяемых в школе-интернате для детей с нарушением зрения г. Гродно.

Гродненский регион Беларуси обладает уникальным опытом коррекционной работы, использующим инновационные технологии в образовательной сфере с детьми с нарушением зрения.

В настоящее время в ГУО «Гродненская специальная школа-интернат № 1» обучается 42 учащихся, 37 школьников и 5 дошкольников в возрасте от 3 до 18 лет, из них 36 инвалидов. В школе-интернате обучаются дети как слабовидящие, так и тотально слепые, с различными патологиями органа зрения: аномалии рефракции (миопия, гиперметропия, астигматизм), косоглазие, амблиопия, заболевания сетчатки (в т. ч. ретинопатия недоношенных), заболевания зрительного нерва, аномалии развития, врожденная катаракта, афакия артифакия, глаукома, нистагм и т. д.

Зрительное нарушение — это острота зрения менее 0,2 на лучший глаз с коррекцией и/или поле зрения менее 15 угл. град.

Различают следующие типы детей с нарушением зрения:

— тотально слепые — 0 — светоощущение;
— частичное зрение — 0,005–0,04;
— глубокое слабовидение — 0,05–0,08;
— слабовидение — 0,09–0,2.

Зрительные нарушения вызывают у детей значительные затруднения в познании окружающей действительности, сужают общественные контакты, ограничивают их ориентировку, возможность заниматься многими видами деятельности.

Причины нарушений зрения у детей школы-интерната различные.

Врожденные: вызванные различными вирусными и инфекционными заболеваниями (грипп, токсоплазмоз и др.), нарушениями обмена веществ матери во время беременности;

— наследственная передача некоторых дефектов зрения (уменьшение размеров глаз, катаракта и др.);
— обусловленные врожденными доброкачественными мозговыми опухолями (такие нарушения проявляются не сразу).

Приобретенные: внутричерепные и внутриглазные кровоизлияния, травмы головы во время родов и в раннем возрасте ребенка;

— в связи с повышением внутриглазного давления;
— на фоне общего соматического ослабления здоровья ребенка;
— недоношенные детей с ретинопатией (снижение чувствительности сетчатки), при которой часто наступает тотальная слепота. Причиной атрофии зрительного нерва могут быть как наследственные, так и приобретенные аномалии. В некоторых случаях — факторов, обуславливающих снижение зрения, несколько.

Очень важна ранняя диагностика детей группы риска. Поэтому в школе-интернате огромную роль играет медицинское обеспечение. Специалисты проводят тестирование детей по определению остроты зрения, используя ряд тестов:

— тест на проверку возможности прослеживания глазами за светящимся предметом (фонариком) или яркой игрушкой на расстоянии 10–15 см в любом направлении. Проводится в 4–4,5 мес.
— для проверки остроты зрения предлагается выложить на светлый стол хлебные крошки диаметром 3, 1,5 и 0,5 мм. Ребенок в 6 мес. может увидеть крошки диаметром 0,5 мм.
— тест — на определение остроты зрения для обоих глаз. Для проведения этого обследования ребенка нужно посадить на колени маме, а напротив них садится ассистент с яркой и интересной игрушкой в руках. Логопед из-за спины ребенка закрывает рукой вначале его правый, затем левый глаз. При попытке рассмотреть игрушку ребенок с нормальным зрением пытается убрать руку или наклонить голову.

Специалисты выявляют особенности проявления нарушений зрения у детей. Так как при врожденной или ранней слепоте ребенок не получает никакого запаса зрительных представлений, у некоторых из них задерживается освоение пространства и предметной деятельности. Их представления и знания о предметах реального мира скудны и схематичны.

Речь часто формируется с задержкой. Вместе с тем, сформировавшаяся речь нередко бывает более богатой по лексике, чем у зрячих. Отмечается склонность этих детей к рассуждательству, но слова часто не выражают конкретного их значения или используются неадекватно. Отвлеченные понятия у слепых детей часто усваиваются легче, чем конкретные. Для них характерен высокий уровень развития вербальной (словесной) памяти. Мышление этих детей вязкое, обстоятельное, они склонны к детализации.

Слепота тормозит двигательную активность ребенка. Малоподвижность, вялость, медлительность и возникающие на этом фоне двигательные стереотипии являются характерными особенностями психомоторики этих детей. Формирование навыков самообслуживания замедленно, и они часто не полностью сформированы даже к периоду школьного обучения.

Учебно-воспитательный процесс в школе-интернате носит коррекционную направленность, соответствует характеру нарушений психофизического развития школьников и условиям их социального развития, направлен на сохранение и поддержание зрительных функций у ребенка (зрительная нагрузка 10–15 мин, учебники с крупным шрифтом, меньшее кол-во детей по сравнению с общеобразовательной школой). Образовательное пространство адекватно возможностям и потребностям учащихся.

Ресурсное обеспечение образовательного процесса в школе-интернате представлено:

- двенадцатью предметными кабинетами, 2 учебными мастерскими, библиотекой;
- коррекционным блоком, включающим: кабинет развития зрительного восприятия и познавательной деятельности, ориентации и мобильности, ритмики и танца, блок кабинетов по социальному ориентированию — домоводство, кулинария, детская спальня, оборудованный стиральной машиной-автомат санузел, швейная мастерская и т. д.
- бытовым блоком, состоящим из двухместных спален, бытовых комнат, душевых, игровых комнат;
- медицинским блоком, в который входят: кабинеты врача-педиатра, врача-офтальмолога, медпункт;
- блок кабинетов СППС включает: кабинет педагога-психолога, педагога социального, педагога-организатора;
- спортивно-оздоровительный блок представлен: спортивным залом, тренажерным залом, спортивной и игровой площадками.

В здании школы предусмотрены помещения для детского сада, оборудованы спальни, игровые комнаты, спортивный и музыкальный залы, методический кабинет. Педагоги дошкольных групп ведут работу по усвоению общеобразовательной программы, развитию сохранных анализаторов. С ребятами проводят занятия тифлопедагог и логопед.

Большое внимание в школе уделено развитию познавательной деятельности, цель которой — устранение причин затруднений в усвоении образовательной программы. В результате достижения цели коррекционной работы у учащихся формируются учебно-познавательные мотивы, познавательные и обще учебные интеллектуальные умения, повышающие общие способности детей с нарушением зрения к учению.

При развитии зрительного восприятия ставятся задачи по формированию положительной мотивации к использованию сохранного зрения в различных видах деятельности; совершенствованию способностей к обнаружению, различению и опознанию предметов с различного расстояния в разнообразных ситуациях; развитию зрительно-двигательной координации; развитию цветовосприятия; формированию аналитико-синтетического визуального мышления в процессе опознания и действия с предметами и объектами; формированию специальных знаний, способствующих совершенствованию процесса визуализации).

Целью обучения социально-бытовой ориентировки в школе-интернате является — подготовка учащихся с нарушением зрения к самостоятельной жизни в современном обществе. Овладение навыками социально-бытовой ориентировки облегчает адаптацию детей с нарушением зрения к условиям жизни и является необходимым условием для их жизни и независимости. Важным условием признания самостоятельности незрячего человека является его поведение за столом, умения красиво держаться, правильно пользоваться столовыми приборами. На коррекционных занятиях учащиеся учатся готовить. Учащиеся очень любят готовить и украшать приготовленные блюда. Ученики усваивают знания о способах и правилах поведения в домашней обстановке, общественных местах, при организации совместной деятельности).

Главной направленностью пространственного ориентирования и мобильности является сформировать умения самостоятельно ориентироваться в окружающем пространстве, используя различные тифлотехнические средства и анализируя информацию о сигнальных признаках объектов, поступающую от различных органов чувств (зрительного, слухового, осязательного и других анализаторов).

Значимую часть образовательного процесса занимает обучение коммуникативным навыкам. Обучение в школе ведется по Брайлю.

Большое внимание придается эстетическому развитию: музыкальное воспитание и ритмика, ознакомление с художественной литературой, театрализованная деятельность. Музыкально одаренные дети имеют возможность обучаться пению, игре по классам фортепиано, баяна, трубы, гитары, флейты.

Физическое воспитание осуществляется по следующим направлениям: различные физические упражнения на развитие основных движений, физических качеств (быстроты, точности, равновесия), координации движений; занятия по умению ориентироваться в пространстве, преодоления скованности, неуверенности, боязни пространства, возникающих на фоне зрительной патологии; спортивные и подвижные игры.

Таким образом, современная реабилитация детей с нарушением зрения в Гродненской специальной школе-интернате представляет собой высокотехнологичный процесс, направленный на формирование «цифровой грамотности», мобильности и психологической устойчивости, обеспечивает подготовку в самостоятельной взрослой жизни.

Литература:

1. Кодекс Республики Беларусь об образовании. — Минск : Изд-во Национальный центр законодательства и правовой информации Республики Беларусь, 2025. — 528 с. — ISBN 978-985-7087-56-3. — Текст : непосредственный.

Пац Н. В.
Гродненский государственный медицинский университет,
г. Гродно, Беларусь
e-mail: patsnataly.2003@gmail.com

ДИНАМИКА ВОЗБУДИМОСТИ КЛЕТОК КОРЫ ГОЛОВНОГО МОЗГА И НЕКОТОРЫХ ФИЗИОМЕТРИЧЕСКИХ ПОКАЗАТЕЛЕЙ ПОСЛЕ ВНЕДРЕНИЯ НОВОГО ИГРОВОГО МЕТОДА «МИНИВОЛЕЯ» В ДОШКОЛЬНЫХ ГРУППАХ И У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Аннотация. Изучена динамика возбудимости клеток коры головного мозга и некоторых физиометрических показателей до и после игры в «миниволей» в группах здоровых дошкольников и школьников с нарушением зрения. Выявлено, что игровой процесс способствовал положительной динамике подвижности нервных процессов, а физиометрические показатели укладывались в показатели возрастных нормативов. Средний показатель оксигенации составил 99,3.

Ключевые слова: миниволей, младшие школьники, дошкольники, возбудимость, физиометрические показатели, динамика.

Pats N. V.
Grodno State Medical University,
Grodno, Belarus
e-mail: patsnataly.2003@gmail.com

DYNAMICS OF EXCITABILITY OF CEREBRAL CORTEX CELLS AND SOME PHYSIOMETRIC INDICATORS AFTER THE INTRODUCTION OF A NEW GAME METHOD «MINIVOLLEY» IN PRESCHOOL GROUPS AND JUNIOR SCHOOL CHILDREN

Annotation. The dynamics of cerebral cortex cell excitability and certain physiological parameters were studied before and after playing minivolleyball in groups of healthy preschoolers and schoolchildren with visual impairments. It was found that the gameplay contributed to positive dynamics in neural processes, and physiological parameters were within age-appropriate norms. The average oxygenation value was 99,3.

Keywords: minivolleyball, primary school children, preschoolers, excitability, physiometric indicators, dynamics.

В системе приобщения детей к здоровому образу жизни важное место отводится формированиюкультуры двигательной активности, грамотному отношению к своему телу. Двигательная активность, способствуя поддержанию здоровья, положительно влияя на физические параметры здоровья, способствует повышению памяти, умственной работоспособности, концентрации внимания, улучшению мыслительной деятельности.

Однако, современный человек живет в новой, созданной им окружающей среде. Компьютеризация образовательной среды, повышенный интерес детей к современным средствам коммуникации — смартфонам и другим гаджетам изменил их поведение, что усугубило и так имеющиеся проблемы, обусловленные снижением двигательной активности, времени пребывания на улице. Отмечено снижение количества детей, относящихся к первой группе здоровья. Остро стоит проблема нарушения осанки.

Наши исследования выявили наличие искривления в шейном отделе позвоночника [1] у школьников, использующих мобильные телефоны более 3 часов в сутки. Малоподвижный образ жизни стоит в ряду причин избытка массы тела с развитием ожирения разной степени тяжести.

Поиск и совершенствование имеющихся методов и технологий, способствующих повышению двигательной активности остается важным звеном в формировании здоровья.

Современная физическая культура постоянно совершенствует свои методы и технологии работы с детьми. Так, в системе современных коррекционных форм двигательной активности детей набирает популярность использование тренажера в виде нейроскакалки. После прыжковых упражнений с нейроскакалкой у детей 2 группы здоровья отмечено улучшение функционального состояния нервной системы по показателям возбудимости клеток коры головного мозга [2].

В отдельных регионах России получила свое развитие игра «миниволей», которую разработал и внедрил в 1972 году педагог Хидетоши Кодзима. Отмечено положительное влияние игры «миниволей» на формирование мотивации к систематическим занятиям физической культурой и спортом обучающихся 9–11 классов с нарушением слуха [3].

Нами было осуществлено внедрение «миниволея» при проведении мероприятий по формированию здорового образа жизни и сезонной оздоровительной работы в специальных учреждениях образования для детей и подростков с нарушением зрения, в дошкольных учреждениях.

Цель — изучить динамику возбудимости клеток коры головного мозга и некоторых физиометрических показателей до и после игры в «миниволей» в группах здоровых дошкольников и младших школьников с нарушением зрения.

Нами проведены практико-ориентированные научно-методические семинары для преподавателей физической культуры, воспитателей на базе дошкольного учреждения и специальной школы-интерната для детей с нарушением зрения. В ходе их продемонстрированы возможные форматы организации игры в закрытых помещениях и на открытых площадках. Рассмотрены правила монтажа и расстановки инвентаря. Для слушателей разработаны методические блоки, включающие информацию по методике обучения детей различных возрастных групп игре в миниволей.

Миниволей — спортивная игра, в которой две команды играют одним мячом, перебрасывая его через сетку. Площадка для игры в миниволей представляет собой прямоугольник со сторонами 9х6,1 м. Границы площадки обозначаются линиями шириной 5 см., линии должны входить в площадь площадки. Для игры используется специальная сетка для миниволея или бадминтона. Высота сетки должна быть 1,55 м. от вершины шестов, на которых она крепится. Для крепления сетки используются шесты для игры в бадминтон. Во время игры используются мячи всеяпонской ассоциации миниволея. Стандартные размеры мяча: толщина материала 0,02 мм; вес 50 гр.; диаметр 35 см. Для игры детей с нарушением зрения использован мяч с колокольчиком внутри [3].

Методология организации игры предполагает нахождение на площадке команды из четырех игроков, запасных игроков и тренера. В миниволее три сета: один сет — 11 очков. Команда, выигравшая два сета, считается победителем. Подающая команда может получить очко, забив гол. Но если при этом противоположная команда забивает гол, к ней переходит право подачи. Если каждая команда набирает по 10 очков, команды все равно продолжают играть до 11 очков.

Объект исследования — дети в возрасте 5–6 лет, воспитанники дошкольных учреждений (первой и второй групп здоровья) и школьников 1–3-х классов специальной школы-интерната для детей с нарушением зрения города Гродно. Противопоказаний для участия детей в игре не было.

На основании теппиг-теста, проведенного перед игрой и после игры, оценена возбудимость клеток коры головного мозга и динамика подвижности основных корковых процессов. Измерено артериальное давление, произведена оценка оксигенации с использованием пульсоксиметра. Статистическая обработка полученных данных проведена с помощью пакета прикладных программ «Статистика 10.0».

В результате игровой нагрузки, полученной игроками в миниволей, уровень оксигенации, не показал достоверных половых различий: у детей и подростков, средний ее показатель находился в пределах 99,01 и 99,51, у мальчиков и девочек соответственно. Установлено, что средние показатели систолического и диастолического артериального давления у мальчиков и девочек укладывались в нормативные показатели для каждой возрастной группы.

У детей после игры в миниволей средняя величина подвижности корковых процессов была зафиксирована в пределах нормы, при этом положительная динамика подвижности нервных процессов отмечена к концу игрового процесса.

С целью профилактики гиподинамического стресса при проведении мероприятий по формированию здорового образа жизни и сезонной оздоровительной работы в школьных оздоровительных лагерях, в специальных учреждениях образования для детей и подростков с нарушением зрения, в дошкольных учреждениях обосновано внедрение нового игрового метода с применением массового вида спортивной игры «миниволея».

Таким образом, игровой процесс в миниволей среди дошкольников и учащихся младших классов способствовал положительной динамике подвижности нервных процессов, а физиометрические показатели укладывались в показатели возрастных нормативов. Средний показатель оксигенации составил 99,3.

Литература:

1. *Пац, Н. В.* Корреляционная связь между углом наклона в шейном отделе позвоночника с различным уровнем двигательной активности детей и подростков, использующих технические средства мобильной связи / Н. В. Пац. — Текст : непосредственный // Физическая культура и спорт: актуальные проблемы и пути оптимизации: мат-лы XII науч.-метод. конф. с междунар. участием (Иркутск, 25 апреля 2025 г.). — Иркутск : Изд-во ИГУ, 2025. — С. 227–230.

2. *Пац, Н. В.* Влияние современных коррекционных форм двигательной активности на динамику корковых процессов у детей дошкольного возраста / Н. В. Пац. — Текст : непосредственный // Образование без границ: проблемы, решения, перспективы: мат-лы I Междунар. науч.-практ. конф. (Челябинск, 21–22 мая 2025 г.). — Челябинск : Изд-во АБРИС, 2025. — Ч. 2. — С.155–159.

3. *Поплевичева, В. В.* Влияние игры «миниволей» на формирование мотивации к систематическим занятиям физической культурой и спортом обучающихся 9–11 классов с нарушением слуха / В. В. Поплевичева, Л. Е. Медведева. — Текст : непосредственный // Проблемы физкультурного образования: содержание, направленность, методика, организация : мат-лы VI Междунар. науч. конгресса (Воронеж, 6–8 апреля 2021 г.). — Воронеж : Издат.-полиграф. центр «Научная книга», 2021. — С. 197–201.

Пашкова А. Д.
Средняя общеобразовательная школа № 68 им. Родионова Е. Н. г. Челябинска,
г. Челябинск, Россия
e-mail: Galiakbarova-96@mail.ru

ФОРМИРОВАНИЕ УСТОЙЧИВОЙ ПОЗИТИВНОЙ МОТИВАЦИИ У ОБУЧАЮЩИХСЯ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ (ОВЗ) НА КОРРЕКЦИОННЫХ ЗАНЯТИЯХ

Аннотация. В статье описаны и представлены практические методы и приемы, используемые в образовательной практике для формирования устойчивой позитивной мотивации у обучающихся с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ). Особое внимание уделяется эффективным стратегиям и техникам, применимым в рамках коррекционно-развивающей работы, а также условиям, необходимым для поддержания устойчивого интереса учеников к учебному процессу.

Ключевые слова: задержка психического развития, мотивация, коррекционное занятие, коррекционно-развивающая работа.

Pashkova A. D.
Secondary School No 68 named after E. N. Rodionov of Chelyabinsk,
Chelyabinsk, Russia
e-mail: Galiakbarova-96@mail.ru

FORMATION OF SUSTAINABLE POSITIVE MOTIVATION IN STUDENTS WITH DISABILITIES IN CORRECTIVE CLASSES

Annotation. This article describes and presents practical methods and techniques used in educational practice to foster sustainable positive motivation in students with disabilities. Particular attention is paid to effective strategies and techniques applicable in remedial and developmental work, as well as the conditions necessary to maintain students' sustained interest in the learning process.

Keywords: mental retardation, motivation, remedial classes, remedial developmental work.

Формирование устойчивой позитивной мотивации является важнейшим условием успешного обучения и социализации лиц с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ). Современные педагогические концепции акцентируют внимание на создании специальных условий, обеспечивающих качественное освоение образовательных программ, полноценное включение обучающихся в учебно-воспитательную деятельность и достижение ими личностных результатов. Однако проблема сохранения и повышения мотивации к обучению остается актуальной для многих категорий школьников, особенно тех, чьи особенности развития требуют особых подходов и форм организации педагогического взаимодействия.

Мотивация — это внутреннее состояние, которое побуждает школьника проявлять интерес к учебному процессу, прилагать усилия и достигать учебных целей.

Вопросом изучения особенностей формирования мотивации у детей с задержкой психического развития активно занимались отечественные специалисты, среди которых особенно известны имена психологов и педагогов А. В. Запорожца, Г. И. Жарова, И. А. Соколянской и Ю. Д. Фролова. Данные исследователи сосредоточили свое внимание именно на детях с особенностями развития, выявляя специфику мотивационных процессов и механизмы поддержки их становления в условиях задержки психического развития [1, 2, 4].

Рассмотрим основные особенности детей с задержкой психического развития (ЗПР). Для них характерны такие качества как доверчивость, зависимость от взрослого, конфликты со сверстниками и игнорирование школьных норм. Им трудно воспринимать учебные цели и мотивы, игра остается главной деятельностью, хотя сложные игровые формы вызывают трудности. Усвоение знаний происходит медленно, требует наглядности и практических примеров. Страдают логическое мышление и речь, наблюдается низкая работоспособность и быстрая утомляемость, что снижает качество и скорость выполнения заданий [3, 5].

Анализируя их научные труды, можно заключить, что уровень внутренней мотивации у таких детей перед началом школьного обучения зачастую оказывается недостаточным. Вместе с тем исследователи подчеркивают значимость воздействия социальной среды и педагогических методов воспитания в формировании мотивационной сферы ребенка, что свидетельствует о значимости внешнего стимулирования мотивации [1, 3].

В ходе нашей работы применяются как традиционные методики, зарекомендовавшие себя временем, так и новейшие подходы, отражающие достижения современной науки. Далее подробно рассмотрим используемые методы и приемы.

1. Формирование положительного отношения к учебе: регулярные похвалу и поддержку со стороны педагогов, акцентирование внимания учащегося на его успехах; создание проблемной ситуации и ее разрешение. Крупенникова И. В. в своем исследовании, опираясь на работы таких авторов, как А. Н. Леонтьев и А. К. Макарова, подчеркивает важность учета как положительных, так и отрицательных эмоций в процессе формирования мотивации у обучающихся [1].

2. Создание комфортной предметно-развивающей среды: индивидуальная адаптация пространства кабинета (учет особенностей зрения, слуха), применение сенсорных зон для снижения тревожности и расслабления [2, 4].

К современным методам и приемам формирования мотивации у обучающихся можно отнести:

1. Использование интерактивного и мультимедийного оборудования. Учащиеся проявляют больший интерес к занятиям и охотно выполняют задания на интерактивной доске. А интерактивные игры делают процесс обучения легким и увлекательным, что позволяет обучающимся лучше усваивать учебный материал.

2. Искусственный интеллект (ИИ). Использование ИИ в образовательном процессе предлагает широкий спектр инструментов и решений, повышающих эффективность обучения и формирование устойчивой позитивной мотивации у обучающихся.

— Один из самых эффективных приемов использования ИИ на коррекционно-развивающих занятиях — это персонализация задания, в частности демонстрационного материала. Задание про самого себя или друга невероятно мотивирует школьников. У детей появляется интерес, вовлеченность в материал.

— Следующий прием это визуализация задания. После того как учащиеся решат задачу, они могут обратиться к возможностям нейросети, чтобы визуализировать ее решение. Нейросети генерируют графическое представление задания, позволяя учащимся увидеть результат решения задачи. Через визуализацию ученики начинают глубже воспринимать сложные понятия и объекты, моделируя их в уме и связывая абстрактные знания с конкретными примерами.

3. Просмотр фрагментов мультфильмов — один из эффективных способов поддержания мотивации у обучающихся. Современные школьники любят смотреть анимационные фильмы и сериалы. Использование коротких отрывков известных мультфильмов вызывает интерес и оживляет урок, привлекая внимание детей. Выполняя задание на основе мультфильмами можем не только развивать высшие психические функции, арифметические действия и т. д., но показать важные жизненные ценности. Просмотр фрагментов мультфильмов помогает развить не только коммуникативные навыки, но и сформировать правильное мировоззрение, пробудить жажду знаний и укрепить мотивацию к учебе.

Использование ИИ и нейросетей демонстрирует, насколько современные технологии могут обогатить традиционный образовательный процесс, дополнив его новыми инструментами для формирования мотивации у обучающихся с ОВЗ. Следовательно, внедрение ИИ и нейронных сетей превращает стандартное занятие в современную среду, направленную на развитие стойкой учебной мотивации и повышение уровня подготовки обучающихся.

Таким образом, успешное формирование устойчивой позитивной мотивации у обучающихся с ограниченными возможностями здоровья в ходе коррекционных занятий достигается за счет грамотно выстроенной работы дефектолога, правильно подобранных классических методов и приемов, а также внедрения новейших приемов и современных, инновационных решений в данном вопросе.

Литература:

1. *Крупенникова, И. В.* Учебная мотивация младших школьников с задержкой психического развития при переходе в классы основного звена : специальность 19.00.07 «Педагогическая психология», 19.00.10 «Коррекционная психология» : автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата психологических наук / Крупенникова Ирина Валентиновна; Ярославский государственный педагогический университет им. К. Д. Ушинского. — Ярославль, 2008. — 23 с. — Текст : непосредственный.

2. *Лауткина, С. В.* Основы коррекционной педагогики : курс лекций / авт.-сост. а. — Витебск : УО «ВГУ им. П. М. Машерова», 2008. — 211 с. — ISBN 978-985-425-898-5. — Текст: непосредственный.

3. *Маркова, А. К.* Формирование мотивации учения в школьном возрасте : Пособие для учителя / А. К. Маркова. — Москва : Просвещение, 1983. — 96 с. — Текст: непосредственный.

4. *Микляева, Н. В.* Основы коррекционной педагогики и коррекционной психологии: воспитание и обучение детей с задержкой психического развития : учебник для среднего профессионального образования / Н. В. Микляева. — Москва : Изд-во Юрайт, 2026. — 328 с. — ISBN 978-5-534-16054-3. — Текст : электронный // Образовательная платформа Юрайт [сайт]. — URL: https://urait.ru/bcode/587630 (дата обращения: 04.05.2026).

5. *Неретина, Т. Г.* Специальная педагогика и коррекционная психология : учебно-методический комплекс : учебное пособие / Т. Г. Неретина. — Москва : Флинта, 2010. — 374 с. — ISBN 978-5-9765-0127-0. — Текст : непосредственный.

Пашнина Д. Е.
Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет,
г. Челябинск, Россия
e-mail: dirazblock@gmail.com

Научный руководитель:
Быстрай Е. Б., д. п. н., профессор

РОЛЬ ВИЗУАЛИЗАЦИИ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

Аннотация. Статья посвящена исследованию вопросов, связанных с ролью визуализации как педагогического инструмента в процессе обучения иностранному языку в начальной школе. Обосновывается значимость и анализируются основные виды визуальных материалов и их влияние на усвоение лексики и грамматики, развитие речевых навыков и мотивацию к изучению иностранного языка.

Ключевые слова: визуализация, начальная школа, мотивация, обучение иностранному языку.

Pashnina D. E.
South Ural State Humanitarian and Pedagogical University,
Chelyabinsk, Russia
e-mail: dirazblock@gmail.com

Supervisor:
Bystray E. B., Doctor of Pedagogical Sciences, Professor

THE ROLE OF VISUALIZATION IN THE PROCESS OF TEACHING A FOREIGN LANGUAGE IN PRIMARY SCHOOL

Annotation. The article is devoted to the role of visualization as a pedagogical tool in the process of teaching a foreign language in primary school. It justifies the importance of visual aids and analyzes their main types, examining their impact on vocabulary and grammar acquisition, the development of oral skills, and foreign language learning motivation.

Keywords:visualization, primaryschool, motivation, foreign language learning.

Владение иностранными языками имеет большое значение в жизни современного человека: оно расширяет возможности для коммуникации, способствует культурному обогащению, а также открывает перспективы для профессионального и личностного развития. Умение говорить на иностранных языках дает возможность без барьеров общаться с представителями других стран, выстраивать дружеские связи, принимать участие в международных инициативах и эффективно взаимодействовать с зарубежными коллегами. В условиях глобализации, когда межкультурное взаимодействие становится неотъемлемой частью повседневной реальности, этот навык приобретает особую ценность. Кроме того, знание языков предоставляет прямой доступ к зарубежному образованию — программам обмена, стажировкам и курсам в иностранных вузах. Множество университетов реализует учебные программы на английском и других языках, а существенная доля научных публикаций выходит именно на иностранных языках, что делает владение ими критически важным для академического роста [1].

Крайне значимо начинать осваивать иностранный язык в раннем возрасте: в детстве мозг обладает повышенной восприимчивостью к лингвистической информации, благодаря чему процесс обучения протекает более органично и продуктивно. Дети усваивают язык естественным путем — через игру и подражание, минуя этап механического заучивания правил. Такой подход не только стимулирует умственную активность, но и способствует формированию нейронных связей, облегчающих анализ ситуаций и принятие решений. Одновременно развиваются сразу несколько навыков: воображение, речь, эмоциональный интеллект и способность мыслить нестандартно. Ребенок не просто заучивает лексику, а учится видеть связи между словами и реальной жизнью, что закладывает основу для свободного и уверенного владения языком в будущем.

Когда новое слово сопровождается изображением, ребенку не нужно переводить его на родной язык — он сразу связывает звучание с предметом или действием. Наглядность пробуждает интерес, снижает языковой барьер и тревожность, помогает запоминать лексику и фразы в естественном контексте, а также поддерживает вовлеченность и мотивацию — обучение превращается в увлекательное знакомство с новым миром, где каждое слово оживает через картинку, жест или мини-историю.

Сегодня использование визуализации является одним из самых распространенных и эффективных способов обучения иностранному языку. Поэтому целью данного исследования является раскрыть роль и значение

визуализации в изучении иностранного языка обучающихся начальной школы. Особое внимание в данной статье уделяется практической направленности исследования, так как именно применение данного принципа имеет практическую направленность.

Одним из первых ученых, начавших изучать визуализацию в процессе обучения, в том числе иностранного языка, считается Аллан Пайвио (Allan Paivio). Он разработал теорию двойного кодирования (Dual Coding Theory), которая заложила основы понимания взаимодействия вербальной и визуальной информации в процессе познания.

А. Пайвио утверждал, что информация лучше усваивается и запоминается, если представлена одновременно в вербальной и визуальной форме. Например, при изучении языка конкретные слова (например, «книга», «учитель») легче запоминаются, если их подкреплять образами, чем абстрактные понятия («обучение», «мотивация») [2].

Среди отечественных ученых, внесших значительный вклад в изучение визуализации в процессе обучения иностранному языку, можно выделить С. В. Титову. Она подчеркивала, что визуализация дидактических материалов оптимизирует работу с учебной информацией, повышает информативность обучения, способствует эффективному запоминанию, повышению мотивации обучающихся и реализации проблемных и проектных методов обучения. Она также исследовала применение инфографики, ментальных карт, лексических и грамматических таблиц и схем в обучении иностранным языкам [3].

Таким образом, визуализация в процессе обучения иностранному языку — это педагогическая технология представления учебной информации в виде зримых образов (схем, инфографики, карт, видео), которая активизирует когнитивные процессы, преобразуя сложный языковой материал в легко усваиваемые визуальные формы.

Исследователи Н. В. Изотова и Е. Ю. Буглаева определяют систему средств визуализации как комплекс, включающий учебные знания, визуально-технические средства, способы предъявления информации и психологические приемы развития визуального мышления [4].

Касаемо визуальных материалов, можно выделить несколько видов визуального материала для обучения языку детей младшего школьного возраста:

1. Предметная наглядность (реальные объекты) — игрушки, предметы быта, муляжи фруктов, овощей, макеты (дома, города, фермы), спортивный инвентарь (мяч, скакалка).
2. Печатные и плоскостные материалы — карточки с картинками, плакаты и постеры, предметные картинки, сюжетные картинки, комиксы и мини-истории в картинках, раскраски с подписями на языке, фотоколлажи.
3. Схематичные и структурированные материалы — простые схемы, таблицы, ментальные карты (упрощенные), пиктограммы и символы.
4. Динамичные и мультимедийные материалы — короткие мультфильмы и анимации (1–3 минуты), обучающие песенки с видеорядом, интерактивные презентации с анимацией и звуковыми эффектами, анимированные карточки, короткие видео с носителями языка.
5. Интерактивные и цифровые инструменты — приложения с карточками и играми (Quizlet, Duolingo Kids), онлайн-платформы с играми (British Council Learn English Kids, ABCya, Genially), дополненная реальность (AR-приложения), цифровые раскраски.
6. Творческие и игровые форматы — кукольный театр, маски и костюмы, лэпбуки и интерактивные папки, мини-книги с картинками, сделанные руками детей, графические органайзеры в игровой форме.
7. Невербальные визуальные опоры — жесты и мимика учителя, движения под команды, цветовая кодировка.

Приведем пример представления грамматической темы «множественное число имен существительных» с визуальным компонентом. Данное правило возможно представить в виде схемы-дерево с разветвлениями (как «дерево решений»), где на каждом узле — вопрос, а от ответов («да» / «нет») отходят стрелки к следующим вопросам или к финальному окончанию. Схема может быть нарисована на плакате/слайде или в виде интерактивной презентации.

Рассмотрим пример дидактической игры с визуальным компонентом, которая активно используется нами на уроках. Игра называется «Mysterybox». В процессе подготовки к проведению игры преподаватель подготавливает коробку с двумя вырезанными отверстиями с двух сторон с тем, чтобы обучающиеся могли просунуть руку. Внутрь коробки могут быть положены любые предметы, связанные с изучаемой тематикой. Например, пластмассовые овощи и фрукты при изучении темы «Food» или пластмассовые животные для темы «Animals» и т. д. В результате закрепляется лексика, происходит развитие моторики и повышение мотивации.

Резюмируя вышеизложенное, визуализация соответствует естественному пути познания мира ребенком и создает оптимальные условия для освоения иностранного языка. Она делает процесс обучения более естественным, запоминающимся и мотивирующим, помогая перейти от механического заучивания к реальному пониманию и использованию языка.

Литература:

1. *Афанасьева, О. Ю.* Языковая личность будущего учителя иностранного языка в условиях трансформации современного образования / О. Ю. Афанасьева, Е. Б. Быстрай, И. А. Скоробренко. — Текст : непосредственный // Вестник Южно-Уральского государственного гуманитарно-педагогического университета. — 2025. — № 1 (185). — С. 38–57.

2. *Paivio, A.* Imagery and Verbal Processes / A. Paivio. — New York : Holt, Rinehart and Winston, 1971. — 596 p. — Text : direct.

3. *Титова, С. В.* Визуализация дидактических материалов для развития иноязычных продуктивных умений критического мышления у обучающихся / С. В. Титова, А. В. Замковая. — Текст : непосредственный // Педагогика и психология образования. — 2022. — № 1. — С. 114–129. — DOI 10.31862/2500-297X-2022-1-114-129.

4. *Изотова, Н. В.* Система средств визуализации в обучении иностранному языку / Н. В. Изотова, Е. Ю. Буглаева. — Текст : непосредственный // Вестник Брянского государственного универрситета. — 2015. — № 2. — С. 70–74.

Пермякова А. Е.

Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет,
г. Челябинск, Россия
e-mail: aep.02@mail.ru

Научный руководитель:
Резникова Е. В., к. п. н., доцент

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ

Аннотация. В статье рассматриваются ключевые аспекты психолого-педагогического сопровождения младших школьников с задержкой психического развития (ЗПР) в условиях общеобразовательной организации. Представлены структура сопровождения, его цели, задачи, основные направления и методы работы, а также критерии оценки результативности.

Ключевые слова: задержка психического развития, психолого-педагогическое сопровождение, младшие школьники, образовательная организация, коррекционно развивающая работа.

Permyakova A. E.

South Ural State Humanitarian and Pedagogical University,
Chelyabinsk, Russia
e-mail: aep.02@mail.ru

Supervisor:
Reznikova E. V., Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor

PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL SUPPORT FOR PRIMARY SCHOOL CHILDREN WITH MENTAL RETARDATION IN AN EDUCATIONAL ORGANIZATION

Annotation. The article discusses the key aspects of psychological and pedagogical support for primary school students with mental development delay (MDD) in a general education organization. The structure of support, its goals, objectives, main areas and methods of work, as well as criteria for evaluating the effectiveness are presented.

Keywords: mental retardation, psychological and pedagogical support, primary school students, educational organization, correctional developmental work.

В условиях инклюзивного образования особую актуальность приобретает проблема психолого педагогического сопровождения детей с особыми образовательными потребностями, в том числе младших школьников с задержкой психического развития (ЗПР).

ЗПР характеризуется замедленным темпом психического развития, незрелостью эмоционально волевой сферы, трудностями в познавательной деятельности. По данным современных исследований, дети с ЗПР составляют значительную часть учащихся, испытывающих стойкие трудности в обучении [1]. Это требует от образовательной организации создания специальных условий, позволяющих таким детям успешно адаптироваться и осваивать учебную программу.

Цель психолого-педагогического сопровождения — создание условий для успешной адаптации, обучения и развития младших школьников с ЗПР в образовательной среде. Для ее достижения необходимо выявить особые образовательные потребности детей, разработать индивидуальные программы сопровождения, скорректировать

когнитивные и эмоциональные нарушения, содействовать социальной адаптации и наладить продуктивное взаимодействие с педагогами и родителями.

Теоретической базой сопровождения служат концепции отечественной психологии. Концепция Л. С. Выготского о зоне ближайшего развития [2] позволяет определить оптимальные пути коррекции. Подход В. И. Лубовского [3] помогает выстроить дифференцированную работу с учетом специфики ЗПР. Принципы коррекционно-развивающего обучения (учет индивидуальных особенностей, системность, комплексность) задают методологические ориентиры для специалистов.

У детей с ЗПР наблюдается дисгармоничное развитие психических функций: одни процессы относительно сохранны, другие значительно отстают. Это проявляется в неустойчивости внимания, сниженном объеме памяти, трудностях словесно-логического мышления, эмоциональной лабильности и низкой учебной мотивации [1].

Сопровождение реализуется на трех уровнях: индивидуальном — диагностика, коррекционные занятия, консультирование; групповом — занятия в малых группах для развития познавательных процессов и социальных навыков; организационном — создание благоприятной среды в классе и школе, адаптация учебных материалов.

Основные направления работы по реализации психолого-педагогического сопровождения: диагностика (первичная, промежуточная, итоговая) с использованием методик «Прогрессивные матрицы Равена», тестов на исследование памяти, проективных методик («Рисунок семьи», «Несуществующее животное») [4]; коррекция с акцентом на формирование навыков саморегуляции и самоконтроля; консультирование педагогов и родителей, проведение семинаров-практикумов [5]; профилактика дезадаптации через снижение тревожности, формирование позитивной самооценки и коммуникативных навыков.

Выбор методов определяется возрастными особенностями младших школьников, спецификой ЗПР и индивидуальными потребностями ребенка. Занятия строятся по принципу «от простого к сложному».

Выделим наиболее эффективные методы работы психолога по реализации психолого-педагогического сопровождения: игровые технологии («Найди отличия» — для развития внимания); арт-терапия (рисование, лепка, музыкотерапия) для снижения тревожности и развития мелкой моторики; когнитивные тренинги («Запомни и повтори», «Продолжи ряд»); нейропсихологические приемы («Зеркальное рисование», «Ладушки» с усложнением) для улучшения координации и когнитивных функций; социально-психологический тренинг (ролевые игры, дискуссии) для развития эмпатии и коммуникативных навыков («Пойми меня»).

Успешность сопровождения зависит от слаженной работы команды специалистов — педагога-психолога, учителя-дефектолога, логопеда, классного руководителя и социального педагога.

Педагог-психолог координирует процесс: составляет индивидуальный маршрут, организует психолого-педагогические консилиумы (раз в четверть), отслеживает динамику развития. Учитель-дефектолог развивает познавательную сферу, логопед корректирует речевые нарушения, классный руководитель создает благоприятный климат в классе, социальный педагог взаимодействует с семьей. Взаимодействие включает совместные планы работы, ежемесячный обмен информацией и тематические семинары для педагогов.

Результативность сопровождения оценивается по следующим критериям: познавательное развитие — улучшение показателей внимания, памяти, мышления, повышение успеваемости (на 0,5–1 балл в среднем); эмоционально-волевая сфера — снижение тревожности, стабилизация эмоционального состояния, повышение самооценки (по методике «Лесенка»); социальная адаптация — улучшение взаимоотношений со сверстниками (по результатам социометрии), активное участие в школьной жизни; школьная мотивация — проявление интереса к учебе (по анкете Н. Г. Лускановой), готовность выполнять задания.

Психолого-педагогическое сопровождение младших школьников с ЗПР — это комплексный процесс, требующий профессионального подхода и взаимодействия всех участников образовательного процесса. Его реализация позволяет создать условия для успешного обучения и развития детей с ЗПР, минимизировать риски школьной дезадаптации, способствовать социальной интеграции учащихся, повысить компетентность педагогов и родителей в вопросах воспитания и обучения детей с особыми потребностями.

Перспективы дальнейшего исследования связаны с разработкой инновационных технологий сопровождения, включая цифровые инструменты и интерактивные методы, которые могут повысить мотивацию и эффективность коррекционно-развивающей работы.

Литература:

1. *Мамайчук, И. И.* Психологическая помощь детям с проблемами в развитии / И. И. Мамайчук. — Санкт-Петербург : Речь, 2006 . — 218 с. — ISBN 5-9268-0427-2. — Текст : непосредственный.

2. *Екжанова, Е. А.* Основы интегрированного обучения : учебное пособие для студентов высших учебных заведений / Е. А. Екжанова, Е. В. Резникова. — Москва : Дрофа, 2008. — 288 с. — ISBN 978-5-358-04651-1. — Текст : непосредственный.

3. *Ульенкова, У. В.* Организация и содержание специальной психологической помощи детям с проблемами в развитии : учебное пособие для студентов вузов / У. В. Ульенкова, О. В. Лебедева. — 5-е изд., стер. — Москва : Академия, 2011. — 176 с. — ISBN 978-5-7695-8301-8. — Текст : непосредственный.

4. *Никишина, В. Б.* Практическая психология в работе с детьми с задержкой психического развития : пособие для психологов и педагогов / В. Б. Никишина. — Москва : ВЛАДОС, 2004. — 126 с. — (Специальная психология). — ISBN 5-691-01124-3. — Текст : непосредственный.

5. *Лубовский, В. И.* Психологические проблемы диагностики аномального развития детей : монография / В. И. Лубовский. — Москва : Педагогика, 1989. — 104 с. — ISBN 5-7155-0113-X. — Текст : непосредственный.

Пермякова Н. Е.

Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет,
г. Челябинск, Россия
e-mail: permyakovane@cspu.ru

ПРЕЕМСТВЕННОСТЬ В СОДЕРЖАНИИ ЭКОЛОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ НА ДОШКОЛЬНО-ШКОЛЬНОМ УРОВНЕ: ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ РЕАЛИЗАЦИИ

Аннотация. В статье анализируется проблема преемственности экологического образования при переходе детей из дошкольной образовательной организации в начальную школу. Обосновывается необходимость создания единого содержательно-методического пространства, обеспечивающего непрерывность формирования экологической культуры.

Ключевые слова: экологическое образование, преемственность, дошкольное образование, начальная школа, экологическая культура.

Permyakova N. E.

South Ural State Humanitarian and Pedagogical University,
Chelyabinsk, Russia
e-mail: permyakovane@cspu.ru

CONTINUITY IN THE CONTENT OF ENVIRONMENTAL EDUCATION AT THE PRESCHOOL AND SCHOOL LEVEL: PROBLEMS AND PROSPECTS OF IMPLEMENTATION

Annotation. The article analyzes the problem of continuity of environmental education during the transition of children from preschool to primary school. The necessity of creating a unified content and methodological space that ensures the continuity of the formation of ecological culture is substantiated.

Keywords: environmental education, continuity, preschool education, primary school, environmental culture.

Непрерывность образования является одним из фундаментальных принципов современной российской педагогики. Однако в сфере экологического образования разрыв между дошкольным и начальным общим образованием остается одной из наиболее острых проблем. Анализ практики показывает, что зачастую переход ребенка в школу сопровождается не развитием, а определенной деформацией сформированных в детском саду экологических установок.

Актуальность темы обусловлена тем, что именно в период 6–8 лет закладываются основы личностного отношения к природе. Если в детском саду ребенок воспринимал природу как живой, чувствующий организм, требующий заботы и эмпатии, то в школе он может столкнуться с сухой систематизацией знаний, где природа становится объектом изучения, а не субъектом взаимодействия. Отсутствие содержательной преемственности ведет к тому, что экологические знания становятся формальными, а навыки безопасного и бережного поведения утрачиваются. Поэтому необходимо выявить содержательные аспекты преемственности экологического образования между дошкольной образовательной организацией (ДОО) и школой и предложить пути их гармонизации [2].

Проблема преемственности лежит в плоскости различия целевых ориентиров двух ступеней образования, закрепленных в государственных образовательных стандартах.

В Федеральном государственном образовательном стандарте дошкольного образования (ФГОС ДО) акцент сделан на целевых ориентирах, а не на жестких результатах. Экологическое воспитание здесь носит интегративный, эмоционально-образный характер. Главная задача — формирование первичных представлений о природе, развитие эмпатии, чувства прекрасного и первоначальных навыков ухода за живыми объектами. Ребенок познает

мир через игру, наблюдение и практическую деятельность. Критерием успешности является личностное отношение: «Мне жалко цветок», «Я хочу помочь птице».

В Федеральном государственном стандарте начального общего образования (ФГОС НОО) акцент смещается на предметные результаты (окружающий мир, технология). Содержание становится более системным, классифицированным и теоретическим. Появляются понятия «экосистема», «цепи питания», «природные зоны». Методы работы меняются: игра уступает место уроку, непосредственное наблюдение — работе с учебником и схемами.

Основное противоречие выявляется между эмоционально-ценностным отношением к природе (доминанта ДОО) и рационально-познавательным подходом (доминанта начальной школы). Без грамотного перехода ребенок рискует потерять живой интерес к природе, подменив его заучиванием терминов.

На практике преемственность реализуется на нескольких уровнях:

Межличностный уровень: взаимодействие воспитателя ДОО и учителя начальных классов, что включает совместное посещение занятий, обсуждение индивидуальных особенностей детей, проведение «круглых столов» по вопросам адаптации.

Программно-методический уровень: согласование образовательных программ. Это наиболее сложный уровень, требующий от педагогов понимания логики развития понятий. Например, понятие «живой организм», формируемое в детском саду через признаки жизни (движение, питание, рост), в начальной школе должно быть дополнено анатомо-морфологическими характеристиками и классификацией.

Психолого-педагогический уровень: учет возрастных особенностей детей 6–7 лет (психологический кризис 7 лет, смена ведущей деятельности с игровой на учебную). Экологическое образование должно выступать «мостиком», помогающим адаптироваться к новой социальной ситуации развития.

Для успешного решения данной проблемы можно выделить следующие направления работы:

1. Формирование целостной картины мира. Экологическое образование не должно быть набором разрозненных фактов («птицы улетают на юг», «листья желтеют»). Необходимо выстраивать причинно-следственные связи, показывая природу как единую систему. В детском саду это делается через циклы наблюдений за одним объектом (например, за ростом лука на подоконнике), а в школе — через введение элементарных понятий о взаимосвязях в природе.

2. Интеграция содержания. Экологические знания должны пронизывать все образовательные области. В детском саду это интеграция с развитием речи (составление рассказов о природе), музыкой (песни о временах года), изобразительной деятельностью (рисование пейзажей). В начальной школе интеграция происходит с курсами «Окружающий мир», литературным чтением (произведения о природе), изобразительным искусством и технологией.

3. Организация совместной деятельности. Практика показывает высокую эффективность совместных экологических проектов, в которых участвуют воспитанники подготовительных групп ДОО и учащиеся первых классов. Это могут быть акции по посадке деревьев («Аллея выпускников»), создание общих экологических троп или выставок поделок из природного материала. Такая деятельность снимает страх перед школой у дошкольников и формирует ответственность у школьников.

4. Работа с родителями. Семья является важнейшим звеном в цепи преемственности. Необходимо просвещать родителей, объясняя им логику перехода от игровых форм познания природы к учебным, чтобы требования дома не противоречили требованиям образовательных организаций.

Преемственность в экологическом образовании — это не механическое повторение материала или раннее обучение школьной программе в детском саду. Это качественный скачок в развитии экологической культуры ребенка, при котором новый опыт надстраивается над предыдущим, обогащая и трансформируя его [1, 3]. Только при условии тесного сотрудничества педагогов ДОО и начальной школы, понимания ими специфики каждого этапа и уважения к достижениям ребенка в дошкольном возрасте, возможно формирование целостной картины мира. Такой подход позволит вырастить поколение, для которого бережное отношение к природе будет не набором заученных правил, а глубокой внутренней потребностью и осознанной жизненной позицией.

Литература:

1. *Воронкевич, О. А.* Добро пожаловать в экологию! Перспективный план работы по формированию экологической культуры у детей дошкольного возраста / О. А. Воронкевич. — 2-е изд., перераб. — Санкт-Петербург : Детство-Пресс, 2010. — 491 с. — ISBN 978-5-89814-340-4. — Текст : непосредственный.

2. *Зебзеева, В. А.* Теория и методика экологического образования детей : учеб. пособие / В. А. Зебзеева. — Москва : Сфера, 2009. — 288 с. - ISBN 978-5-9949-0065-9– Текст : непосредственный.

3. *Майер, А. А.* Преемственность уровней общего образования: стандарт детского сада (опыт Московской области) : учебно-методическое пособие / А. А. Майер, Э. Н. Яковлева, Н. М. Толкова. — Орехово-Зуево : РИО ГГТУ, 2023. — 228 с. ISBN 978-5-87471-501-4 — Текст : непосредственный.

Петрова А. В.
Детский сад №426 г. Челябинска,
г. Челябинск, Россия
e-mail: chelpetrova@gmail.com

ФОРМИРОВАНИЕ ПРЕДПОСЫЛОК ЭКОЛОГИЧЕСКОГО СОЗНАНИЯ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА ЧЕРЕЗ ОЗНАКОМЛЕНИЕ С ЭКОЛОГИЧЕСКОЙ ТРОПОЙ ДЕТСКОГО САДА

Аннотация. В статье представлены основные подходы к организации экологической тропы в дошкольной образовательной организации. Раскрыты этапы создания экологической тропы и ее преимущества.

Ключевые слова: экологическая тропа, объект экологической тропы, формирование экологического сознания, экологическое воспитание.

Petrova A. V.
Kindergarten No 426 of Chelyabinsk,
Chelyabinsk, Russia
e-mail: chelpetrova@gmail.com

FORMATION OF PRECONDITIONS OF ECOLOGICAL CONSCIOUSNESS OF PRESCHOOL CHILDREN THROUGH FAMILIARIZATION WITH ECOLOGICAL PATH KINDERGARTEN

Annotation. The article presents the main approaches to organizing an ecological trail in a preschool educational organization. Disclosed are the stages of creating an ecological trail and its advantages.

Keywords: ecological path, ecological path object, formation of ecological consciousness, ecological education.

Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования одной из линий развития детей дошкольного возраста определяет познавательное развитие, неотъемлемой частью которого является формирование первичных представлений об особенностях природы [1]. Дошкольный возраст является отправной точкой в формировании экологического сознания подрастающего поколения и в трудах современных деятелей. Н. Н. Кондратьева, Л. М. Маневцова С. Н. Николаева, Н. А. Рыжова и др. считают экологическое образование неотъемлемой частью дошкольной педагогики.

Актуальность данного направления деятельности продиктована и экологической ситуацией в стране: потребительское отношение людей к природе приводит к истреблению многих видов растений и животных, полезных ископаемых, загрязнению окружающей природной среды и т. д. В связи с этим возникает необходимость в воспитании у детей дошкольного возраста познавательного интереса к природе, искренней любви и бережного отношения к животному и растительному миру, стремления к сохранению и приумножению природных богатств.

На сегодняшний день опыт работы по познавательному развитию в части формирования первичных представлений о мире природы представлен в разных формах взаимодействия, но наиболее эффективными становятся лишь те, в которых дошкольники получают возможность непосредственного контакта с природой. Одной из таких форм является экологическая тропа на территории детского сада [2].

Экологическая тропа — это специально оборудованный маршрут, представленный определенными объектами, на котором дети могут глубже и на наглядной основе изучать природу, оценивать воздействие человека на природу, воспитывать экологическую культуру поведения, отношение человека к природе [3].

Специфика ее состоит в том, что общая протяженность тропы небольшая, и основная часть объектов создается специально. В качестве объектов экологической тропы чаще всего выбираются [4]:

— отдельные растения;
— участки, где можно обнаружить различных животных или следы их деятельности;
— участки с интересными объектами неживой;
— специально оборудованные площадки: метеоплощадка, птичья столовая с кормушками и др.;
— клумбы;
— огород с овощными и лекарственными растениями, посадки злаковых культур («поля»), теплицы;
— участки с хорошо заметными следами влияния человека (как положительного, так и отрицательного.

Помимо объектов растительного и животного мира на тропе могут быть места, предназначенные для какой-либо деятельности детей и взрослых: место хранения инвентаря и материалов, с помощью которых ухаживают за растениями участка; площадка для отдыха, чтобы дети могли отдохнуть и поделиться впечатлениями и т. д. [5]

Созданию экологической тропы предшествует прохождение следующих этапов:

1. Детальное обследование территории дошкольной образовательной организации и выделение наиболее интересных объектов природы.
2. Составление картосхемы экологической тропы с нанесением маршрута и всех ее объектов.
3. Выбор с детьми «хозяина» экологической тропы — сказочного персонажа, который будет давать детям задания и приглашать их в гости.
4. Фотографирование объектов экологической тропы и их описание, оформленное в виде альбома.
5. Изготовление табличек с рисунками, подписями объектов экологической тропы, природоохранных знаков.
6. Составление рекомендаций по использованию объектов экологической тропы для работы с детьми.
7. Разработка паспорта экологической тропы.

При описании объектов экологической тропы используют следующие показатели: биологические характеристики, экологические характеристики, особенности распространения, происхождение названия, народные названия, отражение его образа в фольклоре, песнях, стихах, связь с другими растениями и животными, роль в жизни людей и др.

Ознакомление детей дошкольного возраста с экологической тропой осуществляется в рамках образовательной деятельности и решает задачи образовательной программы дошкольной образовательной организации в части познавательного развития [3].

Для формирования экологического сознания на тропе используют разнообразные формы деятельности [4]:

- наблюдения — дети следят за изменениями в природе, жизнью насекомых, птиц, растений.
- экскурсии — систематизируют знания об экологии, объясняют значение растений и животных, важность их охраны.
- экологические игры — помогают запоминать названия растений и животных, развивают наблюдательность.
- элементарные опыты и эксперименты.
- труд в природе.
- проектная деятельность — создание альбомов, коллекций, гербариев.
- чтение художественной литературы, экологические беседы, театрализации — помогают эмоционально воспринять информацию и закрепить знания.

В разных возрастных группах содержание работы и формы деятельности варьируются. В младшей группе акцент делается на ознакомлении с природой через наблюдения, игры, чтение книг. В средней группе показывают взаимосвязь явлений в природе, учат оказывать помощь растениям и животным. В старшей и подготовительной группах экскурсии становятся более продолжительными, дети могут выступать в роли экскурсоводов, пропагандировать знания о природе [6].

Преимуществом образовательной деятельности на экологической тропе является:

- непринужденное усвоение информации — дети получают знания непосредственно в природном окружении, что способствует лучшему запоминанию,
- комплексный подход — объединяет обучение и воспитание: дети не только узнают о природе, но и усваивают этические и правовые нормы, связанные с природопользованием.
- развитие практических навыков — дети учатся наблюдать, экспериментировать, ориентироваться в пространстве и времени, а также приобретают умения ухаживать за растениями и животными.
- эмоциональное воздействие — общение с природой развивает чувство прекрасного, любовь к природе и желание ее беречь.
- оздоровительный эффект — прогулки на свежем воздухе укрепляют здоровье детей.

Таким образом, экологическая тропа создает условия для комплексного экологического воспитания, сочетая познание, практическую деятельность и эмоциональное восприятие природы. Это помогает заложить основы экологической культуры, которая будет развиваться на протяжении всей жизни человека.

Литература:

1. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования. Приказы и письма министерства образования и науки Российской Федерации / ред.-сост. Т. Цветкова. — Москва : Изд-во Сфера, 2020. — 80 с. — ISBN 978-5-9949-2513-3. — Текст : непосредственный.

2. *Ахметгареева, Э. В.* Учебная экологическая тропа: история, виды, назначение и примеры использования / Э. В. Ахметгареева, З. Б. Латыпова, И. С. Сафиуллина, Д. С. Стулин. — Текст : непосредственный // ЦИТИСЭ. — 2021. — №2 (28). — С. 422–434. — DOI 10.15350/2409-7616.2021.2.40.

3. *Пермякова, Н. Е.* Использование экологической тропы в образовательном процессе с детьми дошкольного возраста / Н. Е. Пермякова, Б. А. Артеменко. — Текст : непосредственный // Актуальные проблемы дошкольного образования : мат-лы XXII Междунар. науч.-практ. конф., посв. 90-летию ЮУрГГПУ (Челябинск, 26 апреля 2024 г.). — Челябинск : Изд-во ЗАО «Библиотека А. Миллера», 2024. — С. 305–309.

4. *Рыжова, Н. А.* Экологическая тропинка в детском саду / Н. А. Рыжова. — Москва : Изд-во Линка-Пресс, 2009. — 272 с. — ISBN 978-5-8252-0073-6. — Текст : непосредственный.

5. *Аксенова, З. Ф.* Войди в природу другом. Экологическое воспитание дошкольников / З. Ф. Аксенова. — Москва : ТЦ Сфера, 2008. — 128 с. (Приложение к журналу «Воспитатель ДОУ».). — ISBN 978-5-9949-0044-4. — Текст : непосредственный.

6. *Коломина, Н. В.* Воспитание основ экологической культуры в детском саду / Н. В. Коломина. — Москва : Сфера, 2003. — 143 с. — ISBN 5-89144-310-4. — Текст : непосредственный.

Пикулева Л. К., Каргина А. А.
Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет,
г. Челябинск, Россия
e-mail: pikulevalk@cspu.ru

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ КОРРЕКЦИИ УЧЕБНОЙ МОТИВАЦИИ СТУДЕНТОВ СПО

Аннотация. Статья посвящена исследованию вопросов, связанных с проблемой учебной мотивации студентов и ее роли в достижении целей обучения в процессе профессиональной подготовки. Дан анализ мотивации студентов к учебной деятельности и ее значения в их будущей профессиональной деятельности. Рассмотрены психолого-педагогические условия оказания комплексного воздействия на мотивационную сферу личности обучающихся.

Ключевые слова: мотивационный потенциал. индивидуальный маршрут учебной деятельности, специфика учебной деятельности студентов СПО.

Pikulyeva L. K., Kargina A. A.
South Ural State Humanitarian and Pedagogical University,
Chelyabinsk, Russia
e-mail: pikulevalk@cspu.ru

PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL CORRECTION OF STUDENT LEARNING MOTIVATION

Annotation. The article is devoted to the study of issues related to the problem of students' learning motivation and its role in achieving the goals of education in the process of professional training. The analysis of students' motivation to educational activity and its significance in their future professional activity is given. The psychological and pedagogical conditions of providing a comprehensive impact on the motivational sphere of students' personality are considered.

Keywords: motivational potential. individual route of educational activity, the specifics of educational activity of students of secondary vocational education.

Происходящая на современном этапе развития общества трансформация ключевых сфер его жизнедеятельности определяет новые требования к уровню и качеству профессиональной подготовки будущих специалистов, важная роль в обеспечении реализации которых отводится учебной мотивации. Значимость последней объясняется ее тесной взаимосвязью с успешностью освоения образовательной программы и достижением целей обучения, выражаемой в стимулировании учебной активности обучающихся и побуждающих их к приобретению новых знаний.

Между тем, несмотря на определяющую роль учебной мотивации в достижении целей обучения в процессе профессиональной подготовки, как свидетельствует практика, на данный момент проблема недостаточной учебной мотивации студентов учреждений среднего профессионального образования (далее — СПО) продолжает оставаться одной из наиболее актуальных и требующих своего решения, что вызвано важностью, стоящей перед ними задачи по формированию квалифицированных и конкурентоспособных специалистов. Значимость рассматриваемой проблемы учебной мотивации определяет ее в качестве объекта многочисленных научных исследований в области психологии и педагогики, в числе которых выделяются труды зарубежных и отечественных ученых А. Х. Маслоу, Х. Хекхаузена, В. Г. Асеева, А. Г. Асмолова, И. А. Зимней, А. А. Катерининой, А. К. Марковой, подробно описывающих ее сущностную природу, структуру и ее отдельные характеристики, такие как познавательные потребности и познавательные мотивы. Существенный вклад в разработанность проблемы вносят также работы А. В. Бахмутского, В. А. Иванникова, Л. Г. Петерсона и др., исследующих феномен учебной мотивации с позиций различных мотивационных теорий и рассматривающих факторы ее формирования и развития [1, 2].

Рассматривая особенности учебной мотивации студентов СПО, И. Б. Акимов отмечает связь ее уровня со стадиями становления субъектности в процессе освоения профессиональной деятельности, являющейся выс-

шей формой профессиональной активности, определяющей способность обучающихся быть субъектом профессиональных действий [3].

Определяющее влияние оценки учебной деятельности на мотивацию студентов СПО отмечается Ф. У. Базаевой и И. И. Мисербулатовым, указывающими, что повышение мотивации происходит лишь в случае ее объективного характера, выраженного в унифицированном, доступном и понятном для обучающихся формате [4].

В то же время, несмотря на достаточно большое количество исследований, посвященных проблеме учебной мотивации, в настоящее время она продолжает оставаться одной из наиболее противоречивых для психолого-педагогической теории и практики, что определяет необходимость ее более глубокого изучения для последующего обоснования возможных путей ее решения в системе СПО.

Выявленные в ходе теоретического анализа особенности учебной мотивации студентов СПО подтвердились результатами корреляционного анализа, проведенного при обследовании студентов ГБПОУ «Магнитогорский педагогический колледж». Для изучения учебной мотивации студентов СПО использовались следующие психодиагностические методики: «Методика диагностики учебной мотивации студентов» А. А. Реана и В. А. Якунина (модификация Н. Ц. Бадмаевой), и «Тест учебно-профессиональной мотивации студентов колледжа» Г. Резапкина.

Результаты диагностики учебной мотивации студентов СПО позволяют констатировать ее недостаточный уровень у большинства. преобладанием в ее структуре преимущественно внешних мотивов, определяющих направленность их учебной деятельности и получения профессии, исходя из стремления достижения материальной обеспеченности и социального престижа в будущем либо избегания морального неодобрения со стороны окружения, что в свою очередь приводит к формированию неустойчивого интереса к учебной деятельности и ориентации исключительно на внешние атрибуты успеха, негативно сказывающиеся на результативности учебной деятельности и освоении профессии в связи с высокой степенью зависимости от внешних обстоятельств. В свою очередь под достаточным уровнем учебной мотивации студентов СПО следует понимать наличие сформированной устойчивой внутренней мотивации, проявляемой в устойчивом интересе к выбранной сфере будущей профессиональной деятельности, стремлении стать высококвалифицированным специалистом и максимально реализовать себя в ней, что определяет потребности студентов в приобретении необходимого для этого объема знаний, их совершенствования, а, следовательно, и их готовность к активной учебной деятельности.

С целью коррекции выявленного недостаточного уровня учебной мотивации студентов СПО были созданы обоснованные психолого-педагогические условия, разработана программа психолого-педагогической коррекции, направленная на оказание целенаправленного, систематического и комплексного воздействия на мотивационную сферу личности студентов СПО, обеспечивающего перевод их учебной мотивации на качественный уровень.

В числе психолого-педагогических условий формирования учебной мотивации были выделены и апробированы следующие:

- оказание системного и комплексного воздействия на мотивационную сферу личности обучающихся, обеспечивающего изменение направленности их учебной мотивации на учебно-познавательную;
- использование средств и методов социально-психологического взаимодействия, направленных на развитие мотивационного потенциала обучающихся и побуждающих их к активному познанию, саморазвитию и ориентации на достижение целей;
- вовлечение студентов в построение и реализацию индивидуального маршрута учебной деятельности, учитывающего их интересы, способности и возможности проявления собственной субъектности, обеспечивающей формирование устойчивой потребности в познании и др.

Повторно проведенная диагностика и полученные результаты сравнительного анализа диагностических данных выявили достоверное повышение уровня учебной мотивации студентов.

Таким образом, учебная мотивация студентов СПО формируется и изменяется в процессе учебной деятельности и является сложным динамическим явлением, побуждающим студентов к продуктивной познавательной деятельности и активному освоению содержания образования.

Литература:

1. *Асмолов, А. Г.* Психология личности: культурно-историческое понимание развития человека / А. Г. Асмолов. — 5-е изд., стер. — Москва : Смысл, 2019. — 448 с. — (Психология для студента). — ISBN 978-5-89357-388-6. — Текст : непосредственный.

2. *Катеринина, А. А.* Проблема повышения профессиональной мотивации студентов профессиональных образовательных организаций / А. А. Катеринина, Ю. В. Тимошенко. — Текст : непосредственный // Профессиональное образование в России и за рубежом. — 2019. — №2 (34). — С. 160–164.

3. *Акимов, И. Б.* Мотивация к учебной деятельности как фактор социализации студентов СПО / И. Б. Акимов. — Текст : непосредственный // Социализация в глобальном мире: вызовы современности: сб. мат-лов Междунар. науч.-практ. конф. — Калуга : Изд-во Калужского государственного университета им. К. Э. Циолковского, 2021. — С. 13–24.

4. *Базаева, Ф. У.* Влияние оценочной деятельности в СПО на мотивационную сферу личности студентов / Ф. У. Базаева, И. И. Мисербулатов. — Текст : непосредственный // Экономические и гуманитарные исследования регионов. — 2024. — №1. — С. 8–12.

Полушкина В. А.
Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет,
г. Челябинск, Россия
e-mail: viktoriay2912@mail.ru

Научный руководитель:
Жукова М. В., к. п. н., доцент

СТРУКТУРА ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА В МЛАДШЕМ ШКОЛЬНОМ ВОЗРАСТЕ

Аннотация. В данной статье рассмотрена структура эмоционального интеллекта в младшем школьном возрасте, который отличается своими возрастными особенностями и имеет определенную специфику. Приводится краткое описание проблемы эмоционального интеллекта и преемственности его развития в дошкольном и младшем школьном возрасте, сопутствующие проблемы.

Ключевые слова: младшие школьники, педагог-психолог, структура, эмоциональный интеллект, начальная школа.

Polushkina V. A.
South Ural State Humanitarian and Pedagogical University,
Chelyabinsk, Russia,
e-mail: viktoriay2912@mail.ru

Supervisor:
Zhukova M. V., Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor

STRUCTURE OF EMOTIONAL INTELLIGENCE IN PRIMARY SCHOOL AGE

Annotation. This article examines the structure of emotional intelligence in primary school age, which is distinguished by its age-related characteristics and has certain specifics. A brief description of the problem of emotional intelligence and the continuity of its development in preschool and primary school age, associated problems is given.

Keywords: primary school students, educational psychologist, structure, emotional intelligence, primary school.

В современном мире каждый день человеку приходиться сталкиваться с большим пластом информации, а также новых знаний, переживаний и опытом. Все это требует от человека большой отдачи, в том числе и эмоциональной. Без устойчивого умения контролировать и управлять своими эмоциями человек не сможет справиться со всем потоком событий и информации, который к нему ежедневно поступает.

Эмоциональный интеллект — это сложная индивидуальная конструкция, которая связана с эмоциональным, когнитивным и социальным компонентами личности. Она формируется на протяжении всей жизни под воздействием различных внешних и внутренних факторов, однако начинать ее формировать необходимо в младшем школьном возрасте, а предпосылки для этого процесса формировать уже в дошкольном детстве, когда ребенок активно познает мир, каждый день получает огромное количество новой информации как касательно окружающего мира, так и самого себя. Каждый день он также взаимодействует с социумом, и все это вызывает эмоции, многие из которых ребенку еще непонятны [1].

Дошкольник нуждается в объяснении того, что он чувствует и какие эмоции и спутывает, чтобы справиться с ними. В младшем же школьном возрасте ребенок уже сталкивается с новой информацией целенаправленно, через учебную деятельность, в которой также ему тесно нужно взаимодействовать со сверстниками и взрослыми. Попадая в активный социум, обучающемуся нужно занять в нем какую-то роль, проявить характер, научиться сотрудничать и взаимодействовать, слушать чужое мнение и формировать свое, избегать конфликтов или уметь грамотно из них выходить. Для всего этого и нужно формировать эмоциональный интеллект, при этом данный процесс должен быть целенаправленным и непрерывным, чтобы принести действительно хорошие результаты [2].

Для того, чтобы спланировать процесс формирования эмоционального интеллекта у детей младшего школьного возраста, необходимо четко понимать его структуру, которая представлена, согласно Дж. Майеру и П. Сэловею, тремя компонентами.

1. Умение распознавать свои эмоции чувства формируется, как уже было сказано выше, еще с дошкольного детства при активной помощи воспитателя, родителей и других взрослых. Ребенок узнает названия различных эмоций и чувств, испытывает на себе их проявление, интуитивно понимает, какие из них доставляют ему дискомфорт, а какие удовольствие, на основе этого формирует свое представление о них, выстраивает систему предпочтений. В младшем школьном возрасте, во-первых, спектр эмоций расширяется, а во-вторых, обучающийся также может выстраивать при помощи взрослых причинно-следственные связи: данная негативная эмоция воз-

никла у меня из-за конфликта с одноклассником, а значит мне нужно избегать таких конфликтов, чтобы меньше испытывать такие эмоции.

2. Умение управлять своими эмоциями и чувствами является более сложным компонентном в структуре эмоционального интеллекта, поскольку предполагает уже какое-то усилие над собой, а также узнавание механизмов самоконтроля и саморегуляции, которые, конечно, обучающийся самостоятельно изучить не может, поэтому на помощь ему приходят взрослые.

3. Умение распознавать эмоции и чувства окружающий людей базируется на умении распознавать собственные, но с некоторыми отличиями. В данном случае младшему школьнику важно понимать, как эмоции и чувства проявляются внешне, какими словами и поведением они могут быть выражены, изучать не только свое поведение, но и своих сверстников и взрослых [3].

В литературе также отдельно выделяют еще один компонент — умение управлять эмоциями и чувствами окружающих, однако в рамках младшего школьного возраста его мы не рассматриваем, так как в данном возрастном периоде еще недостаточно сформированы те компоненты личности, которые нужно для овладения данным умением.

Отметим, что все перечисленные компоненты не могут быть полностью сформированы в младшем школьном возрасте, поскольку обучающиеся еще не раскрыли весь свой спектр эмоций и чувств, а на основе этого не могут изучить весь потенциал управления собственными и чужими эмоциями.

Таким образом, проблема формирования эмоционального интеллекта у детей младшего школьного возраста крайне актуальна и интересна, требует большого к себе внимания. В большей степени за данный процесс в начальной школе отвечает именно учитель или педагог-психолог, на плечи которых ложится ответственность за диагностирование, планирование и проведение данного процесса с выбором наиболее эффективных и результативных методов и форм работы.

Литература:

1. *Золотых, К. В.* Особенности эмоциональной компетентности в младшем школьном возрасте / К. В. Золотых, Т. А. Спирина. — Текст : непосредственный // Научный журнал. — 2023. — № 1 (66). — С. 63–66.

2. *Магомедова, З. З.* Теоретические основы управления эмоциональным развитием детей младшего школьного возраста / З. З. Магомедова, А. В. Коркмазов, З. М. Умалатова. — Текст : непосредственный // Проблемы современного педагогического образования. — 2023. — № 79–1. — С. 207–210.

3. *Степанов, И. С.* Психологические факторы становления эмоционального интеллекта / И. С. Степанов. — Текст : непосредственный // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. — 2012. — № 11. — С. 205–217.

Портал Камельон А., [1]Фуэнтес Гари Э., Мартинес Клементе Э.

Центральный университет Лас-Вильяс,
г. Санта-Клара, Куба
[1]e-mail: elsyfuentesgari@gmail.com

СТИМУЛИРОВАНИЕ ВНИМАНИЯ У ШКОЛЬНИКОВ С ЗАДЕРЖКОЙ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ

Аннотация. Целью исследования является стимулирование внимания у учащихся пятого класса с диагностированными нарушениями интеллекта в образовательном контексте начальной школы. Для этой цели предлагается образовательная стратегия, состоящая из девяти действий, применяемых как в учебной, так и во внеклассной деятельности. Использовались теоретические, эмпирические и статистико-математические методы.

Ключевые слова: внимание, умственная отсталость, начальное образование

Portal Camellón A., [1]Fuentes Garí E., Martínez Clemente E.

Universidad Central «Marta Abreu» de Las Villas,
Santa Clara, Cuba
[1]e-mail: elsyfuentesgari@gmail.com

LA ESTIMULACIÓN DE LA ATENCIÓN EN UNA ESCOLAR CON DISCAPACIDAD INTELECTUAL

Resumen. La investigación está dirigidaa cómo estimular la atención en escolares de quinto grado con diagnóstico de discapacidad intelectual en el contexto educativo de la escuela primaria. Se propone una estrategia educativa dirigida a este fin conformada por nueve acciones aplicadas tanto en actividades docentes como extracurriculares. Se utilizaron métodos teóricos, empíricos y estadístico-matemáticos.

Palabras clave: atención, discapacidad intelectual, educación primaria

Portal Camellón A., [1]Fuentes Garí E., Martínez Clemente E.
Universidad Central «Marta Abreu» de Las Villas,
Santa Clara, Cuba
[1]e-mail: elsyfuentesgari@gmail.com

STIMULATING ATTENTION IN A SCHOOLCHILD WITH INTELLECTUAL DISABILITY

Annotation. This research focuses on how to stimulate attention in fifth-grade students diagnosed with intellectual disabilities in the primary school context. An educational strategy is proposed for this purpose, comprised of nine actions applied in both teaching and extracurricular activities. Theoretical, empirical, and statistical-mathematical methods were used.

Keywords: attention, intellectual disability, primary education

El tratamiento pedagógico de los procesos de atención en escolares con Discapacidad Intelectual en la escuela primaria es un tema que en la actualidad cobra gran importancia. A partir de la observación al proceso pedagógico en general se pudo constatar que del total de escolares del grupo muestra, 1escolarse muestra abstraída la mayor parte del tiempo, evita tareas que requieran un mínimo de esfuerzo mental, se dispersa con frecuencia de las actividades cotidianas y requiere de estímulo constante para el desarrollo de las mismas.

Lo anterior requirió de consulta con especialistas, constatando que fue necesario la atención especializada de Psiquiatría Infanto Juvenil quien emite una impresión diagnóstica de Discapacidad Intelectual por lo que el Centro de Diagnóstico y Orientación (CDO) declara como necesidad la atención pedagógica especializada por dificultades en el área de la sociabilidad y de atención por dificultad en el área cognitiva.

Atendiendo a lo anterior, losautores determinan que existe necesidad de estimular su atención, sobre todo desde el contexto educativo y propone para ello una estrategia educativa que tiene como objetivo estimular la atención en una escolar de quinto grado con diagnóstico de discapacidad intelectual en el contexto educativo de la escuela primaria.

Se utilizaron métodos teóricos como el Histórico-Lógico, Analítico-Sintético, Inductivo-Deductivo y la Modelación y empíricos como: Análisis de documentos, Observación participante, Entrevista a profundidad, Encuesta y el Estudio de casos.

La investigación se estructuró a partir de diferentes epígrafes dirigidos a la determinación de los fundamentos teórico-metodológicos relacionados con el desarrollo del proceso de atención en los escolares primariosy referentes sobre la discapacidad intelectual y la atención en escolares del tercer momento del desarrollo. Además, se ofrecen los fundamentos y la representación de la propuesta, el diagnóstico y determinación de las necesidades de laescolar muestra y la valoración de los resultados obtenidos con la puesta en práctica de la propuesta.

Para el desarrollo de la investigación, y luego de un análisis realizado de los antecedentes del tema que se investiga desde diferentes contextos educativos internacionalmente y en Cuba, se asume el concepto de atención abordado por (Luria, 1995) con algunos de los elementos aportados por la propia autora desde 1962, en el que al referirse a dicha locución, la concibe como un proceso selectivo humano en el procesamiento de la información que permite en el individuo el aumento de eficiencia sobre una tarea determinada y extraer los elementos esenciales para la actividad mental, y que tiene en cuenta los procesos básicos de la atención voluntaria e involuntaria manteniendo en vigilancia el curso de su actividad mental.

A partir de lo anterior, los autores declaran un grupo de indicadores que constituyen guía orientadora para los análisis posteriores, estos son:

- Si es capaz de extraer lo elementos esenciales de una situación dada;
- Si se muestra atenta durante la realización de las tareas escolares;
- Si requiere de estímulo constante para el desarrollo de las tareas escolares;
- Si olvida con frecuencia las órdenes dadas;
- Si comete errores con frecuencia durante la realización de las tareas escolares;
- Si requiere de repetición durante la realización de las tareas escolares;
- Si es capaz de fijar los contenidos durante la realización de las tareas escolares.

Luego de la aplicación de los métodos empíricos declarados y con la utilización de los indicadores anteriores, se declaran como regularidades las siguientes:

Potencialidades:

- Capacidad de extraer los elementos esenciales de una situación dada.
- Con ayuda de preguntas logra describir laminas, limitándose solamente a decir lo que hay en ella.
- Es muy dedicada al trabajo social, dígase limpiar y organizar el aula.
- Aprecia la música y el arte sencillo, determina su belleza y obscenidad.

— Carencias:
— Se desmotiva y cambia deactividad con muchafrecuencia por lo que no seorienta en el espacio.
— Necesita del constanteestímulo de la maestra.
— Olvida las órdenes dadas.
— No logra fijar los contenidos yno se esfuerza poraprenderlo.
— Se muestra abstraída lamayor parte del tiempo.
— Evita tareas que requieran unmínimo de esfuerzo mental.
— No logra identificar losdetalles fundamentales de lassituaciones donde estos sonrequeridos.

En correspondencia se propone una Estrategia Educativa:

Está integrada por nueve acciones aplicadas tanto en actividades docentes como extracurriculares permitiendo la interacción con otros especialistas, tiene en cuenta la participación de la familia y del psiquiatra que la atiende, para ir valorando la evolución de la escolar y trazar nuevas acciones.

Al validar la estrategia educativa se constatóque la escolar se mostró atenta durante la realización de las tareas encomendadas y aunque requirió de estímulo para ello logró cometer menos errores que los presentados desde el diagnóstico inicial, olvida con menor frecuencia las órdenes dadas por el maestro, aunque aún requiere de repetición para alcanzar un resultado exitoso, no obstante, necesita de más atención por parte de los especialistas que trabajan con ella para lograr su máximo desarrollo posible.

Los fundamentos teórico-metodológicos relacionados con el desarrollo delproceso de atención en los escolares primarios permitieron determinar lascaracterísticas esenciales de este proceso en este tipo de educación yespecíficamente en una escolar con diagnóstico primario de discapacidad intelectual, diagnóstico este que favoreció la búsqueda de información y puestaen práctica de acciones sobre la base de esta discapacidad.

La estrategia educativa propuesta tuvo en cuenta el diagnóstico de la escolar y sus característicaspsicopedagógicas, las acciones diseñadas se aplicaron tanto en actividadesdocentes como extracurriculares permitiendo interactuar con otros especialistas, así como con la familia.

Luego de la validación de la estrategia educativa se pudo concluir que la escolar

alcanzó un desarrollo promisorio tras la aplicación del instrumento y que necesita de más atención por parte de losespecialistas que trabajan con ella para lograr su máximo desarrollo posible.

Literatura:

1. *Blanco-San Martin, E.* El rol predictivo de la red neuronal por defecto sobre la atención sostenida en edades escolares: una revisión sistemática / E. Blanco-San Martin, F. Sáez-Delgado, N. Lepe-Martinez. — Texto: electrónico // Revista chilena de neuropsiquiatría. — 2023. — Vol. 61, núm. 1. — pp. 87–97. — http://dx.doi.org/10.4067/S0717–92272023000100087
2. *García, S. L.* Principales dificultades de aprendizaje en estudiantes con trastorno por déficit de atención e hiperactividad / S. L. García, Y. M. Briones. — Texto: electrónico// Revista Cubana Edu. Superior. — 2023. — Vol. 42, núm. 2. — http://scielo.sld.cu/scielo.php?pid=S0257–43142023000200005&script=sci_arttext&tlng=pt
3. *Luria, A. R.* El cerebro humano y los procesos psíquicos. I Edición / A. R. Luria. — Barcelona : Fontanella, 1995. — Texto: electrónico.
4. *Pérez Pedregosa, A. B.* La educación inclusiva y la atención a la diversidad / A. B. Pérez Pedregosa. — Texto: electrónico // Revista RETOS XXI. — 2023. — Vol. 7, núm. 1. — https://doi.org/10.30827/retosxxi.7.2023.28152.

Поцелюк Н. С.

Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет,
г. Челябинск, Россия
e-mail: nliseeva2255@gmail.com

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ РАЗВИТИЯ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫХ СПОСОБНОСТЕЙ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА СРЕДСТВАМИ ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Аннотация. Статья посвящена проблеме интеллектуального развития старших дошкольников. Рассматриваются особенности когнитивной сферы в данный период и потенциал проектной деятельности. Определены ключевые психолого-педагогические условия, обеспечивающие эффективность сопровождения детей в процессе реализации проектов.

Ключевые слова: интеллектуальные способности, старший дошкольный возраст, проектная деятельность, психолого-педагогическое сопровождение, когнитивное развитие.

Potseluk N. S.
South Ural State Humanitarian and Pedagogical University,
Chelyabinsk, Russia
e-mail: nliseeva2255@gmail.com

PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL SUPPORT FOR THE DEVELOPMENT OF INTELLECTUAL ABILITIES IN OLDER PRESCHOOL CHILDREN THROUGH PROJECT-BASED ACTIVITIES

Annotation. The article is devoted to the problem of intellectual development of older preschoolers. The features of the cognitive sphere during this period and the potential of project activities are considered. Key psychological and pedagogical conditions that ensure the effectiveness of supporting children in the process of implementing projects are identified.

Keywords: intellectual abilities, older preschool age, project activities, psychological and pedagogical support, cognitive development.

В современной педагогической науке вопрос интеллектуального развития дошкольников приобретает особую актуальность в связи с изменением образовательных стандартов и возрастающими требованиями к готовности ребенка к школе. Интеллектуальные способности рассматриваются не просто как сумма знаний, а как совокупность качеств личности, определяющих успешность познавательной деятельности: гибкость мышления, критичность, способность к анализу и синтезу [1].

Анализ теоретических подходов (Л. С. Выготский, С. Л. Рубинштейн) показывает, что интеллект формируется в процессе активного взаимодействия ребенка с миром. Проблема заключается в поиске таких форм работы, которые бы не подменяли спонтанное развитие жестким обучением, а создавали условия для самореализации ребенка. Проектная деятельность выступает здесь как интегративный метод, сочетающий в себе познание, игру и труд.

Старший дошкольный возраст (5–7 лет) является сензитивным периодом для становления высших психических функций. К основным закономерностям этого периода относятся [2, 3]:

1. Переход от наглядно-образного к словесно-логическому мышлению. Ребенок начинает оперировать понятиями, устанавливать причинно-следственные связи, не опираясь исключительно на зрительный образ.
2. Становление произвольности. Увеличивается объем памяти и устойчивость внимания, что позволяет удерживать цель деятельности на протяжении длительного времени.
3. Развитие прогностической функции. Дети начинают планировать свои действия, предвидеть результат и корректировать поведение в зависимости от промежуточных итогов.

Потенциальные возможности этого возраста заключаются в высокой познавательной активности. Ребенок-дошкольник по своей природе — исследователь. Проектная деятельность позволяет трансформировать эту природную любознательность в осознанную интеллектуальную работу [4].

Для того чтобы проектная деятельность стала инструментом развития интеллекта, необходимо соблюдение ряда психолого-педагогических условий [5]:

1. Создание проблемно-поисковой среды. Тематика проектов должна исходить из интересов детей, содержать в себе противоречие или задачу, требующую самостоятельного поиска решения.
2. Партнерская позиция педагога. Сопровождение подразумевает отказ от директивного руководства. Взрослый выступает как фасилитатор, помогающий ребенку структурировать информацию и реализовать замысел.
3. Интеграция различных видов деятельности. Проект должен объединять экспериментирование, моделирование и коммуникацию, что задействует разные формы мышления.
4. Поэтапное усложнение задач. Переход от краткосрочных игровых проектов к длительным исследовательским работам обеспечивает поступательное развитие когнитивных операций.
5. Рефлексивный компонент. Обязательное обсуждение хода выполнения проекта помогает ребенку осознать способы своего мышления и закрепить успешные интеллектуальные стратегии.

Литература:

1. *Савенков, А. И.* Маленький исследователь. Как научить дошкольника приобретать знания / А. И. Савенков. — 2-е изд, доп. и перераб. — Москва : Национальный книжный центр, 2017. — 240 с. — (Библиотека журнала «Исследователь / Researcher»). — ISBN 978-5-4441-0212-1. — Текст : непосредственный.

2. *Выготский, Л. С.* Психология развития ребенка / Л. С. Выготский. — Москва : Изд-во Смысл, Изд-во Эксмо, 2005. — 512 с. — (Библиотека всемирной психологии). — ISBN 5-699-13731-9. — Текст : непосредственный.

3. *Запорожец, А. В.* Избранные психологические труды. В 2 томах. Том 1. Психическое развитие ребенка / А. В. Запорожец; Под. ред. В. В. Давыдова, В. П. Зинченко. — Москва : Педагогика, 1986. — 320 с. — (Труды действительных членов и членов-корреспондентов Академии педагогических наук СССР). — Текст : непосредственный.

4. *Поддьяков, Н. Н.* Психическое развитие и саморазвитие ребенка от рождения до шести лет / Н. Н. Поддьяков. Москва : Речь, 2010. — 144 с. — ISBN 978-5-9268-0899-2. — Текст : непосредственный.

5. *Веракса, Н. Е.* Проектная деятельность дошкольников. Пособие для педагогов дошкольных учреждений : практическое пособие / Н. Е. Веракса, А. Н. Веракса. — Москва : Мозаика-Синтез, 2010. — 112 с. — ISBN 978-5-86775-643-7. — Текст : непосредственный.

Пушкаренко М. В.
Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет,
г. Челябинск, Россия
e-mail: pushkarenko.m13@gmail.com

Научный руководитель:
Быстрай Е. Б., д. п. н., профессор

ПРИМЕНЕНИЕ ЭЛЕМЕНТОВ НЕЙРОЛИНГВИСТИЧЕСКОГО ПРОГРАММИРОВАНИЯ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

Аннотация. В статье рассмотрен метод нейролингвистического программирования (НЛП) и обоснована актуальность использования его элементов в обучении иностранному языку. С целью продемонстрировать применение элементов НЛП в образовательном процессе автор формулирует определение НЛП в контексте сферы образования и описывает примеры упражнений с использованием техник НЛП.

Ключевые слова: нейролингвистическое программирование, НЛП, методика обучения иностранному языку

Pushkarenko M. V.
South Ural State Humanitarian and Pedagogical University,
Chelyabinsk, Russia
e-mail:pushkarenko.m13@gmail.com

Supervisor:
Bystray E. B., Doctor of Pedagogical Sciences, Professor

THE USE OF NEURO-LINGUISTIC PROGRAMMING ELEMENTS IN TEACHING A FOREIGN LANGUAGE

Annotation. The article examines the method of neuro-linguistic programming (NLP) and substantiates the relevance of using its elements in teaching a foreign language. In order to demonstrate the application of NLP elements in the educational process, the author formulates the definition of NLP in the context of education and describes examples of exercises using NLP techniques.

Keywords: neuro-linguistic programming, NLP, methods of teaching a foreign language.

На сегодняшний день знание иностранного языка является не привилегией, а необходимостью в свете прогрессивной динамики процесса глобализации, сопровождающегося возникновением конфронтаций глобальных проблем, решение которых возможно только кооперацией специалистов разных стран. Стоит принять во внимание, что процессы глобализации и цифровизации привели к проблеме непрерывного потока информации, вызывающего информационный перегруз. Проблема языковой подготовки специалистов различных профилей в условиях информационной перегрузки ставит перед институтами образования новую задачу — удовлетворить потребность в методах обучения иностранному языку, учитывающих трансформацию информационной среды и необходимость целенаправленной поддержки развития мультимодального восприятия информации [1]. Необходимость реализации данной задачи отражена и в нормативно-правовом поле Российской Федерации: согласно требованиям Федерального Закона от 29.12.2012 №273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации»и ФГОС ООО [2], при организации учебного процесса учитываются индивидуальные психофизиологические особенности обучающихся, что предполагает использование здоровьесберегающих и дифференцированных методов обучения, направленных на профилактику переутомления, в том числе когнитивного, и обеспечение психологического комфорта. К таким методам можно отнести использование элементов нейролингвистического программирования (далее — НЛП). Так, цель данной статьи — рассмотрение метода НЛП в контексте сферы образования и возможности использования его элементов в обучении иностранному языку.

Термин НЛП представляет собой лингвистически сложное образование, содержание которого формируется на стыке нескольких научных областей. Как объясняет В. Ю. Матвиенко, компонент «нейро» отсылает к деятельности нейронов в мозге человека, «т. е. основных чувств (зрения, слуха, осязания, вкуса, обоняния, проприоцепции, равновесия). Эти чувства человека задействованы как во внутренних мыслительных процессах, так

и в постижении внешнего мира» [3, с. 107]. Элемент «лингвистическое» подчеркивает роль языка в организации процессов коммуникации и способов общения, как основной компонент речевой деятельности, лежащей в основе большинства процессов мышления. «Программирование» понимается как «паттерны поведения» и предполагает особую роль человека, его воздействие на мышление при организации и структурировании собственной психики, что приводит к осознанному выбору действий, поведения [3, 4].

В ходе моделирования техник НЛП психотерапевтами и учеными были сформулированы пресуппозиции (аксиоматические убеждения, используемые как инструмент достижения наиболее эффективных результатов при реализации техник НЛП):

1. Карта — не территория. Восприятие человеком действительности отличается от реальности в силу личностных убеждений, опыта и культуры.
2. У каждого поведения есть позитивное намерение.
3. Разум и тело — единая система.
4. Смысл общения — в реакции собеседника. Успешность коммуникации заключается в ее результате — обратной связи реципиента, достижение которой зависит от выбора способов взаимодействия [5].

Отметим, что приведенные принципы (пресуппозиции) НЛП пересекаются с основными принципами иноязычного образования — принцип личностно-ориентированного обучения, принцип наглядности, принцип коммуникативной направленности и другие. Следовательно, метод НЛП может быть интегрирован в образовательный процесс.

Таким образом, в образовательном контексте под нейролингвистическим программированием авторы понимаютметод обучения иностранному языку, основанный на понимании взаимосвязи языка (особенностей изучаемой языковой системы), процессов мышления, способов восприятия и преобразования действительности.

Приведем примеры заданий и упражнений, использующих элементы НЛП (Милтон-модель, якорение, моделирование), в процессе обучения английскому языку.

Суть Милтон-модели заключается в создании ситуации, в которой любой ответ обучающегося может считаться верным. Так, упражнение на описание картинки, например, комнаты, не стоит ограничивать называнием видимых предметов, а предложить обучающимся назвать, что может содержаться в ящике (What can be there in the chest of drawers?), чья комната это может быть (Whose room can it be?) или где в этой комнате можно расположить новое украшение (Where could you put this new decoration in this room?). Данное упражнение направлено на повторение и активизацию изученной лексики и грамматического явления (модальные глаголы вероятности) в условиях спонтанного говорения, развитие воображения, снижение языкового барьера при помощи устранения риска неправильного ответа благодаря языковой неопределенности. Обучающихся продвинутого уровня целесообразно попросить объяснить свой ответ.

Якорение представляет собой «создание положительного эмоционального состояния посредством визуализации, воображения, симуляции ситуации, ассоциации между словом и определенным чувством, движением или изображением» [3, с. 110]. На этапе презентации лексического или грамматического материала используются изображения (для конкретных существительных), движения или использование частей тела (для глаголов, числительных, грамматического элемента), характерные звуки (для существительных или прилагательных), создается связь («якорь») между телом (каналами восприятия) и языковой единицей. На этапе тренировки обычный пропуск изучаемого материала заменяется зафиксированным на этапе презентации «якорем»: Pickup your *звонок телефона*. — Pickup your phone. She *движение указательного пальца в стороны* go to school yesterday. — She didn’t go to school yesterday. Якоря создают дополнительный опорный сигнал, который облегчает воспроизведение языка в речи.

Моделирование — повторение успешных моделей речи. Таким образом, обучающиеся могут лучше запоминать информацию, копируя модели речи носителей языка (прослушивание аудиоматериалов, просмотр видеороликов, фильмов, созданными носителями языка) [3, с. 110]. Упражнение в данной технике направлено на отработку произношения, артикуляции и закрепление лексических единиц в условиях заданной социальной ситуации. Упражнение может состоять из четырех этапов:

1) просмотр короткого видеоролика с последующей имитацией обучающимися только мимики актеров;
2) отработка языковых единиц с акцентом на интонацию и ритм;
3) интеграция вербального и невербального компонентов (обучающиеся воспроизводят фразы одновременно с жестами и мимикой);
4) парная или групповая презентация сцены с возможностью намеренной гиперболизации эмоций и жестов.

Использование приема преувеличения выполняет дидактическую функцию: создает позитивный эмоциональный фон и стимулирует речевую активность, снижая напряжение с помощью юмора.

Литература:

1. *Афанасьева, О. Ю.* Языковая личность будущего учителя иностранного языка в условиях трансформации современного образования / О. Ю. Афанасьева, Е. Б. Быстрай, И. А. Скоробренко. — Текст : непосредственный // Вестник Южно-Уральского государственного гуманитарно-педагогического университета. — 2025. — № 1 (185). — С. 38–57.

2. Федеральные государственные образовательные стандарты начального, основного и среднего общего образования. — Москва : Вако, 2024. — 256 с. — ISBN 978-5-408-06889-0. — Текст : непосредственный.

3. *Матвиенко, В. Ю.* Повышение эффективности изучения иностранных языков на основе техник нейролингвистического программирования на примере преподавания русского языка как иностранного / В. Ю. Матвиенко. — Текст : непосредственный // Будущее Русистики: практика и методология : сб. ст. I Междунар. науч.-практ. конф. (Москва, 27 августа 2025 г.). — Санкт-Петербург : ООО Издательский дом «Сциентиа», 2025. — С. 105–113.

4. *Гафиятуллина, Р. Р.* Нейропсихологический подход в обучении английскому языку / Р. Р. Гафиятуллина. — Текст : непосредственный // Иноязычное образование в современных реалиях: проблемы и векторы развития : мат-лы III междунар. науч.-практ. конф. (Казань, 13–14 ноября 2025 г.). — Казань : Казанский государственный энергетический университет, 2026. — С. 461–465.

5. *Буянов, Е. В.* НЛП — Нейролингвистическое программирование / Е. В. Буянов. — Текст : электронный // 4brain : [сайт]. — URL: https://4brain.ru/nlp/ (дата обращения: 15.04.2026).

Пылина Е. А.

Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет,
г. Челябинск, Россия

Научный руководитель:
Волчегорская Е. Ю., д. п. н., профессор

ПРОФОРИЕНТАЦИЯ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ГИБКИХ НАВЫКОВ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Аннотация. В данной статье анализируется роль профориентационной деятельности в начальной школе с целью развития у учеников младших классов гибких навыков. В статье исследуется тесная связь между ранним знакомством с различными профессиями и формированием таких важных качеств, как коммуникативность, креативность и рефлексия. В тексте представлены различные методики и подходы, которые позволяют одновременно решать задачи профориентации и развивать гибкие навыки у детей.

Ключевые слова: профориентация, начальная школа, гибкие навыки.

Pylina E. A.

South Ural State Humanitarian and Pedagogical University,
Chelyabinsk, Russia

Supervisor:
Volchegorskaya E. Yu., Doctor of Pedagogical Sciences, Professor

CAREER GUIDANCE IN PRIMARY SCHOOL AS A MEANS OF DEVELOPING SOFT SKILLS IN YOUNGER STUDENTS

Annotation. This article analyzes the role of career guidance activities in primary school with the aim of developing soft skills in younger students. The article explores the close relationship between early exposure to various professions and the formation of such essential qualities as communication skills, creativity, and reflection. The text presents various methods and approaches that make it possible to simultaneously address career guidance objectives and develop soft skills in children.

Keywords: career guidance, primary school, soft skills.

В современной российской педагогике все более очевидно признается, что формирование профессиональных ориентиров у детей должно начаться не в старших классах. Начальная школа, по мнению многих специалистов, является ключевым этапом для развития у ребят самопознания, понимания своих интересов и способностей, что в дальнейшем станет фундаментом для осознанного выбора профессии. В то же время, недостаточно внимания уделяется важности ранней профориентации в развитии гибких навыков. К ним относятся коммуникативные навыки, умение работать в команде, критическое мышление, креативность и эмоциональная саморегуляция. Многие исследователи считают, что именно эти качества являются ключевыми факторами успеха человека в любой профессии [1].

В педагогике термин «гибкие навыки» стал общепринятым и описывает набор универсальных способностей, не ограниченных рамками конкретной профессии. Эти умения играют ключевую роль в успешном взаимодействии с окружающими, решении нестандартных проблем и адаптации к динамично меняющейся среде.

К числу таких навыков относятся коммуникабельность, умение сотрудничать в команде, способность к саморегуляции, эмпатия, креативность и умение ясно излагать свои мысли [2]. В раннем школьном возрасте, с 7 до 10–11 лет, развитие этих навыков становится особенно важным. Именно в этот период дети интенсивно знакомятся с новыми социальными ролями, учатся взаимодействовать с ровесниками и взрослыми за пределами семейного круга, а учеба становится их главным занятием.

Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования ставит перед учителями задачу не просто передать знания, но и развить у детей важные личностные качества. К ним относятся мотивация к учебе, самостоятельность, умение оценивать себя, готовность работать в команде. Все эти навыки, как отмечается в стандарте, оказываются очень ценными и в будущей профессиональной жизни. Профориентация в начальной школе может служить мостом, соединяющим процесс развития необходимых навыков с интересным и познавательным опытом для детей. В ходе знакомства с различными профессиями и сферами деятельности дети смогут лучше понять свои склонности и способности.

Проанализируем влияние различных методов профориентации на формирование гибких навыков у детей младшего школьного возраста.

Игры с ролями и сюжетно-ролевыми элементами, направленные на профориентацию, отлично подходят для младших школьников. Погружаясь в роли врача, архитектора, учителя или повара, дети не только узнают о профессиональной деятельности, но и учатся понимать чужую точку зрения, договариваться о совместных действиях, строить конструктивный диалог. Игровой процесс неизбежно ставит перед игроками задачи, решение которых требует совместных действий, способствуя развитию навыков командной работы [2].

Участие в проектах, посвященных изучению профессий, дает детям возможность самостоятельно формулировать вопросы, проводить поиск информации, организовывать ее и демонстрировать полученные знания. Например, проект «Профессии моей семьи» стимулирует детей к диалогу с членами своей семьи, анализу собранных данных и созданию оригинальных материалов: презентаций, альбомов или устных рассказов. В процессе такой деятельности дети совершенствуют навыки планирования, саморегуляции и публичных выступлений. В процессе обучения ребенок приобретает навыки активного слушания и выделения ключевой информации — все это формирует фундамент критического мышления.

Знакомство с людьми разных профессий, посещение предприятий и мастер-классы — все это открывает для детей новые горизонты за рамками обычной школы. Диалог с практикующими специалистами углубляет их понимание мира труда и побуждает к умелому формулированию вопросов, внимательному слушанию и сопоставлению полученной информации с собственными интересами. Опыты свидетельствуют, что подобные встречи стимулируют у детей живой интерес к обсуждению увиденного. Они спорят, высказывают свои мысли и мнения, развивая таким образом способность аргументировать свою позицию в дискуссии.

В профориентации младших школьников особое значение имеет применение цифровых инструментов и платформ. Проект «Билет в будущее» демонстрирует это, предлагая интерактивные игры, которые позволяют детям познакомиться с различными профессиями в увлекательной форме, соответствующей их возрасту. Использование цифровых платформ предполагает от ребенка развитие самостоятельности, способности к выполнению инструкций и принятию решений — качеств, относящихся к гибким навыкам [3].

Профориентация в начальной школе не направлена на то, чтобы дети в восемь лет определили свою будущую профессию. Такой подход был бы нереалистичным и нецелесообразным. Главная цель — формирование благоприятной среды, где ребенок может экспериментировать, совершать ошибки, размышлять, взаимодействовать и творить. Именно в этом процессе знакомства с различными профессиями у ребенка естественным образом развиваются гибкие навыки.

Несмотря на важность профориентации, в начальных школах она часто ограничивается разовыми мероприятиями, не являющимися частью единой системы. В результате такой фрагментарности, ожидаемый эффект устойчивого развития навыков не достигается. Для того чтобы профориентация эффективно формировала гибкие навыки у учеников, необходимо внедрить системный, последовательный и методически обоснованный подход. Для достижения желаемых результатов важно продумать и спланировать каждый этап обучения. Каждая активность должна быть направлена не только на обогащение знаний, но и на совершенствование внепрофессиональных навыков. Например, для развития командных навыков педагог может организовать совместный проект, в рамках которого дети создадут карту профессий. В случае же акцента на креативность, целесообразно провести творческую мастерскую, где дети придумают профессии будущего.

Важное значение имеет подход педагога к профориентации. Учитель начальных классов, занимающийся этим направлением, не просто передает детям информацию о профессиях, а скорее выступает в роли наставника, который стимулирует их собственную активность. Он формирует среду, где дети могут самостоятельно исследовать, открывать для себя новые возможности и обсуждать свои впечатления. Такая поддерживающая, но не навязывающая свою волю позиция учителя наиболее эффективно способствует развитию у детей младшего школьного возраста стремления к саморазвитию, самостоятельности и ответственности.

Эффективная организация профориентации в начальной школе позволяет превратить ее из простого ознакомления с профессиями в мощный инструмент развития универсальных навыков. В ходе увлекательного и познавательного взаимодействия с различными сферами деятельности дети могут научиться ценным компетенциям, которые высоко оцениваются в современном обществе: умению общаться и работать в команде, критически

мыслить и творчески подходить к решению задач, а также рефлексировать и самоорганизовываться. Важным шагом в развитии профориентационной работы с младшими школьниками станет создание инструментов для мониторинга динамики формирования гибких навыков. Необходимо также разработать методические рекомендации для учителей начальных классов, которые помогут им эффективно интегрировать профориентационные элементы в учебный процесс и внеурочные мероприятия.

Литература:

1. *Пряжников, Н. С.* Профессиональное самоопределение: теория и практика : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Н. С. Пряжников. — Москва : Издательский центр «Академия», 2008. — 320 с. — ISBN 978-5-7695-5359-2. — Текст : непосредственный.
2. *Эльконин, Д. Б.* Психология игры / Д. Б. Эльконин. — Москва : РГБ, 2005. — 358 с. — Текст : непосредственный.
3. Билет в будущее: [сайт]. — URL: https://bvbinfo.ru (дата обращения: 03.04.2026). — Текст : электронный.

Рахимова М. Л.
Башкирский государственный педагогический университет им. М. Акмуллы,
г. Уфа, Россия
e-mail: Nadezhkina1989@mail.ru

Научный руководитель:
Шабаева Г. Ф., к. п. н., доцент

ОПЫТ РЕАЛИЗАЦИИ РОДИТЕЛЬСКОГО ПРОСВЕЩЕНИЯ ПО ФОРМИРОВАНИЮ БЕЗОПАСНОГО ПОВЕДЕНИЯ У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ В ДОО И СЕМЬЕ

Аннотация. В статье раскрываются разнообразные методы, приемы и педагогические условия, способствующие обогащению словарного запаса, а также подчеркивается важная роль взрослых и образовательной среды в формировании речевых навыков в области формирования безопасного поведения детей.

Ключевые слова: обогащение словаря, дети старшего дошкольного возраста, образовательная среда, родительское просвещение, взаимодействие с семьей.

Rakhimova M. L.
Bashkir State Pedagogical University named after M. Akmulla,
Ufa, Russia
e-mail: Nadezhkina1989@mail.ru

Supervisor:
Shabaeva G. F., Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor

EXPERIENCE OF IMPLEMENTING PARENTAL EDUCATION ON THE FORMATION OF SAFE BEHAVIOR IN SENIOR PRESCHOOL CHILDREN IN PRESCHOOL EDUCATIONAL INSTITUTIONS AND THE FAMILY

Annotation. This article explores a variety of methods, techniques, and pedagogical conditions that contribute to vocabulary enrichment and emphasizes the important role of adults and the educational environment in developing children's language skills for safe behavior.

Keywords: vocabulary enrichment, older preschool children, educational environment, parental education, family interaction.

В современном обществе образование и взаимодействиесо всеми участниками образовательных отношений, особое внимание уделяется родительскому просвещению, что играет важную роль в формировании личности ребенка. Одной из главных задач обучения и организации родительского просвещения — является развитие речевых навыков, что особенно важно сейчас, когда у многих людей низкий уровень грамотности и недостаток языкового воспитания.

Рассмотрим приоритетные педагогические условия, которые способствуют активизацию словарного запаса у детей, а также влияние взрослых и образовательной среды на развитие речевых навыков, связанных с безопасным поведением в условиях взаимодействия ДОО и семье в соответствии с ФГОС ДО, ФОП ДО.

Одним из условий обучения являются обучающие игры, которые помогают детям старшего дошкольного возраста усвоить основы пожарной безопасности, а родителям получить доступный инструмент для семейного воспитания.

Игры-упражнения — это эффективный способ развития словарного запаса. Они хорошо сочетаются с разными видами деятельности, обогащая их тематикой. Каждая игра-упражнение имеет свою цель, заключающуюся в освоении определенной группы слов [1, с. 23].

Словесные игры представляют собой сочетание слов и действий игроков. В таких играх дети не только углубляют свои знания о предметах, но и учатся использовать эти знания в новых ситуациях и связях. Такие игры способствуют приобретению полезных представлений и навыков, что помогает воспитателю в индивидуальной работе с детьми.

Второе педагогическое условие — использование тематического словарика для обогащения словаря детей старшего дошкольного возраста в области безопасного поведения. Дети не всегда могут связать слово с представлением о предмете и часто не знают, как правильно его назвать. Поэтому в работе с дошкольниками необходимо применять тематический словарик, который составлен на основе анализа понятия «Пожарный» и содержания системных знаний детей о пожарной безопасности.

Третье педагогическое требование — насыщение развивающей предметно-пространственной среды материалами по теме «Пожарная безопасность». Развивающая предметная среда — это комплекс материальных объектов, которые служат основой для деятельности ребенка, помогая ему развиваться духовно и физически.

К. Ю. Белая акцентирует внимание на том, что развивающая среда в группе представляет собой неотъемлемый компонент общей образовательной среды. Она включает в себя материальные объекты и инструменты, которые формируют условия для разнообразных видов активности детей. Именно эта среда обеспечивает полноценное развитие ребенка, соответствуя требованиям основной образовательной программы для дошкольников [2].

В группе созданы специальные игровые и познавательные центры, где дети дошкольного возраста и их родители могут познакомиться с основами пожарной безопасности, получить навыки, отработать полученные представления в игровой проблемной ситуации. В этом центре есть все необходимое для игр и обучения в условиях поддержки детской инициативы и право выбора. Например, есть макет «Пожарная безопасность», который позволяет детям играть в пожарных, спасателей и использовать специальную технику, для родительского сообщества установлены куар коды, позволяющие осуществлять семейное воспитание по данному направлению. Также есть модели машин: пожарная машина, полицейская машина и скорая помощь. В уголке есть атрибуты для сюжетно-ролевых игр, которые помогают детям лучше понять, как нужно вести себя при пожаре. Здесь есть одежда для врача, пожарного, полицейского и спасателя, а также куклы, изображающие эти профессии. Кроме того, есть инструменты, жилеты, каски и пожарные рукава.

В центре внимания — технология открытия нового, которая представлена разнообразными дидактическими играми и пособиями, тематическими альбомами и лэпбуками. Все это направлено на то, чтобы помочь детям научиться устанавливать причинно-следственные связи и находить решения в проблемных ситуациях.

Одной из наиболее эффективных форм организации насыщенной предметно-пространственной среды в дошкольной образовательной организации (ДОО) является использование инновационной педагогической технологии — музейной педагогики. Эта технология предполагает создание музейно-образовательного пространства, в частности, мини-музеев, осуществляется обучение родителей по использованию семейных реликвий и традиций для патриотического воспитания и техники безопасности.

В МАДОУ ЦРР детском саду №16 «Росинка» г. Благовещенск, которая является инновационной экспериментальной площадкой кафедры дошкольной педагогики и психологии БГПУ им. М. Акмуллы, под руководством научного руководителя Г. Ф. Шабаевой были реализованы проекты по формированию у детей дошкольного возраста безопасного поведения. Совместно с родителями была обогащена предметно — пространственная среда, и создан мини-музей в чемодане — «Музей огня». Он помогает детям анализировать предметы, выделять их свойства и устанавливать причинно-следственные связи между ними. При создании таких элементов развивающей среды мы уделяли особое внимание укреплению взаимодействия между всеми участниками образовательных отношений. В оформлении экспозиций принимают участие, как дети, так и родители, что способствует активизации их желания действовать совместно. По исследованиям Г. Ф. Шабаевой, М. Л. Рахимовой, все это укрепляет связи между ДОО и семьей в условиях организации родительского просвещения [3].

Так же реализуется проект «Разговоры о важном», в котором активное участие принимают родители воспитанников, все участники образовательных отношений в условиях преемственности ДО и НОО. В нашей организации мы на систематической основе проводим мероприятия, направленные на повышение уровня осведомленности родителей (законных представителей) в вопросах безопасного поведения детей. Среди таких мероприятий: практические консультации, викторины, мастер-классы, подкасты, работа в социальных сетях, выставки и многое другое. На сайте детского сада размещена актуальная информация, проводятся онлайн-занятия и практические семинары. Кроме того, нами были разработаны авторские научно-методические пособия, и другие полезные материалы [4].

В данной статье мы рассмотрели педагогические условия, которые способствуют обогащению словаря в области безопасного поведения детей старшего дошкольного возраста в условиях организации родительского просвещения. Это особенно важно, поскольку богатый и правильный словарный запас является основой для сво-

бодного выражения мыслей ребенка, расширения его возможностей в познании окружающего мира, а также для построения полноценных отношений со сверстниками и взрослыми в условиях семейного воспитания.

Литература:

1. *Алексеева, М. М.* Методика развития речи и обучения родному языку дошкольников : учебное пособие для студентов средних педагогических заведений / М. М. Алексеева, В. И. Яшина. — Москва : Академия, 1997. — 400 с. — (Педагогическое образование). — ISBN 5-7695-0106-5. — Текст : непосредственный.

2. *Белая, К. Ю.* Как обеспечить безопасность дошкольников»: метод. пособие / К. Ю. Белая, В. И. Зимонина, А. А. Кондрыкинская [и др.]. — 4-е. изд.– Москва : Просвещение, 2004. — 93 с. — ISBN 5-09-010385-2. — Текст : непосредственный.

3. *Шабаева, Г. Ф.* Образовательная организованная деятельность в старшей группе по безопасности и ранней профориентации «Пожарная специальная техника» / Г. Ф. Шабаева, М. Л. Рахимова // Коллективная монография для воспитателей ДОО... / под общ. ред. И. Г. Борониловой, Г. Ф. Шабаевой. — Уфа : Мир печати, 2023. — 211 с. — Текст : непосредственный.

4. *Шабаева, Г. Ф.* Модуль III. Методические материалы по организации безопасного поведения детей старшего дошкольного возраста на дороге / Г. Ф. Шабаева, С. А. Кислякова, И. В. Ялаева, М. Л. Рахимова // Психолого-педагогические условия формирования безопасного поведения детей старшего дошкольного возраста на дорогах / под общ. ред. Г. Ф. Шабаевой. — Уфа : Мир печати, 2024. — 127 с. — Текст : непосредственный.

Рахматуллина Л. Р.

Башкирский государственный педагогический университет им. М. Акмуллы,
г. Уфа, Россия

КЕЙС-ТЕХНОЛОГИЯ КАК СРЕДСТВО СЕНСОРНОГО РАЗВИТИЯ СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ В КОНТЕКСТЕ ИДЕЙ А. В. ЗАПОРОЖЦА

Аннотация. Статья раскрывает потенциал кейс-технологии в решении задач сенсорного развития старших дошкольников. Теоретическим фундаментом исследования выступают научные идеи А. В. Запорожца, обосновывающие зависимость сенсорного развития от содержания и структуры детской деятельности. Автором дается определение кейс-технологии, анализируется ее роль в создании условий для усвоения сенсорных эталонов. Приводятся практические примеры кейсов, направленных на освоение сенсорных эталонов.

Ключевые слова: кейс-технология, сенсорное развитие, старшие дошкольники, сенсорные эталоны.

Rakhmatullina L. R.

Bashkir State Pedagogical University named after M. Akmulla
Ufa, Russia

SENSORY DEVELOPMENT OF SENIOR PRESCHOOLERS IN THE CONTEXT OF A. V. ZAPOROZHETS' IDEAS

Annotation. This article explores the potential of case study technology in addressing sensory development issues in older preschoolers. The theoretical foundation of the study is provided by A. V. Zaporozhets' scientific ideas, which substantiate the dependence of sensory development on the content and structure of children's activities. The author defines case study technology and analyzes its role in creating conditions for the acquisition of sensory standards. Practical examples of cases aimed at mastering sensory standards are provided. A conclusion is drawn about the continuity of modern pedagogical tools with the classical theory of sensory education.

Keywords: case study technology, sensory development, older preschoolers, sensory standards.

Современная система дошкольного образования находится в состоянии непрерывного обновления технологического арсенала, что обусловлено требованиями Федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования (ФГОС ДО), ориентирующего педагогов на сохранение уникальности и самоценности детства как важного этапа в общем развитии человека (А. В. Запорожец). Формирование самоценности детства должно опираться на фундаментальные закономерности детского развития, открытые Запорожцем. В этой связи особую значимость приобретает обращение к научному наследию А. В. Запорожца, который не только раскрыл механизмы сенсорного и умственного развития ребенка, но и обосновал решающую роль деятельности в этом процессе.

Также ученый доказал, что восприятие не является врожденной функцией, а формируется прижизненно через овладение системой перцептивных действий, обследованием свойств предметов для построения их адекватного образа. Ключевым для сенсорного развития он считал усвоение ребенком сенсорных эталонов. Л. А. Венгер, развивая эту теорию, экспериментально подтвердил, что усвоение эталонов и перцептивных действий необходимое условие формирования полноценного образа предмета.

А. В. Запорожец и А. П. Усова обосновали, что сенсорное развитие дошкольника невозможно вне специально организованной содержательной деятельности. Под руководством А. В. Запорожца, А. П. Усова разрабатывала методики обучения, где педагог целенаправленно обучает детей рациональным способам обследования предметов. Наиболее продуктивными видами деятельности для развития психических процессов они считали продуктивные виды и дидактические игры, в ходе которых дети овладевают перцептивными действиями и сенсорными эталонам. Идея А. В. Запорожца о том, что развитие идет через доступные дошкольнику виды деятельности, помогает педагогам отбирать подходящие технологии [2].

Опираясь на работу А. В. Запорожца «Развитие восприятия и деятельность», которая основывается на различных видах деятельности, обусловлена необходимостью найти такой педагогический инструмент, который, будучи инновационным по форме, органично вписывался бы в классическую теорию сенсорного воспитания. Таким инструментом, на наш взгляд, выступает кейс-технология.

Теоретико-методологическую основу применения кейс-технологии в дошкольном образовании составляют фундаментальные положения деятельностного подхода (А. Н. Леонтьев, С. Л. Рубенштейн). Л. А. Венгер, развивая идеи А. В. Запорожца, создал целостную систему сенсорного воспитания, базирующуюся на формировании у детей представлений о сенсорных эталонах и обучении действиям (Л. А. Венгер).

В научной литературе под понятием «кейс-технология» понимается:

— интерактивная образовательная технология, основанная на анализе специально смоделированных проблемных ситуаций, предполагающую активную перцептивно-исследовательскую деятельность детей и направленную на формирование у них способности к выделению, различению и использованию сенсорных эталонов в процессе решения практических задач;
— интерактивная технология, которая актуальна для актуализации имеющихся знаний, как у детей, так и у взрослых;
— интегративная совокупность образовательных средств, приемов и методов, создающих условия для организации самостоятельной познавательной деятельности детей в процессе решения практико-ориентированных задач, содержащихся в специально разработанном учебном материале (кейсе), где доминирующую роль играют игровые и исследовательские компоненты, адаптированные к возрастным возможностям воспитанников (Н. А. Рыжова).

Данные определения акцентирует деятельностную природу технологии, что и дает возможность реализации теории В. А. Запорожца «Усвоение детьми сенсорных эталонов»: ребенок не просто размышляет о ситуации, он действует в ней, обследует материалы, сравнивает, сопоставляет, экспериментирует, и именно в этих действиях рождается точность и дифференцированность восприятия. Методика работы с кейсом предполагает последовательную реализацию нескольких взаимосвязанных этапов. Первый этап — мотивационно-проблемный, в ходе которого создается проблемная ситуация и актуализируется личный опыт детей. На этом этапе воспитатель представляет детям кейс, знакомит с его содержанием, формулирует основную проблему, которую предстоит решить. Второй этап — аналитический, предполагающий совместный анализ материалов кейса и выдвижение гипотез. Дети обсуждают возможные пути решения проблемы, аргументируют свою точку зрения, учатся слушать и слышать друг друга. Третий этап — практический, в процессе которого осуществляется экспериментирование, моделирование, организация дидактических игр. На этом этапе дети проверяют выдвинутые гипотезы, приобретают новый опыт взаимодействия с объектами и явлениями. Четвертый этап — рефлексивный, включающий обсуждение полученных результатов и формулирование выводов. На каждом этапе активно используются продуктивные виды деятельности, характерные для старшего дошкольного возраста: игровая, познавательно-исследовательская, коммуникативная.

Виды кейс-технологий:

— кейс-прогнозирование — рассуждение о том, что может произойти с объектом в дальнейшем, или обсуждение перспектив дальнейшего развития какого-либо процесса, явления; при этом необходимо рассмотреть все последствия с разных сторон, определяя и положительный, и отрицательный исход предложенной ситуации;
— кейс-инцидент — его особенность в том, что участники кейса сами ищут различную информацию для принятия решения после краткого сообщения о происшедшем; данный метод можно использовать для мотивации детского исследования, для активизации самообразования педагогов, родителей; для решения данного кейса обычно требуется время;
— кейс-неоднозначная ситуация — предполагает развитие способности видеть определенную ситуацию с разных сторон;
— кейс-диспут — обмен различными мнениями в процессе диалога; подбираются ситуации, в которых есть противоречие и кто-то готов обвинить героя или видит только плохие качества в объекте, а кто-то готов встать на защиту, выделить в объекте хорошее;
— проблемно-ролевой кейс — предлагаются проблемные ситуации в виде инсценировок, этюдов, а затем дается возможность оценить поступки и поведение героев ситуации;
— кейс с добавлением проблемной ситуации — развивает умение находить множество вариантов выхода из проблемной ситуации; особенность данного метода в том, что участники кейса предлагают разные решения, но на каждый ответ ведущий ставит новый «барьер».

Таким образом, задача кейса — не показать, а создать условия, в которых ребенок сам исследует и делает выводы. Это полностью соответствует логике А. В. Запорожца, который утверждал, что восприятие развивается не через упражнение органов чувств, а через решение ребенком практических задач, требующих выделения и учета определенных свойств предметов.

Рассмотрим реализацию сенсорного развития по теории А. В. Запорожца на примере этапов кейс-технологии в занятии для детей средней группы «Поможем кукле Кате подобрать ткань для платья». На мотивационно-проблемном этапе педагог предъявляет детям практическую задачу. Данный этап запускает механизм включения восприятия в деятельность, поскольку, согласно Запорожцу, перцептивные действия формируются не в пассивном созерцании, а при решении практических задач, значимых для ребенка. Возникает внешний мотив, который трансформируется в познавательную задачу по обследованию свойств предметов.

На аналитическом этапе происходит работа с содержанием кейса: дети рассматривают образцы ткани, и педагог организует их обсуждение, акцентируя внимание на сенсорных признаках. В ходе беседы дети выделяют цвет, фактуру и другие свойства материалов. Именно на этом этапе, в соответствии с теорией Запорожца, происходит первичное ознакомление с сенсорными эталонами.

На практическом этапе дети непосредственно осуществляют перцептивные действия по обследованию предметов. Им предлагается путем ощупывания, поглаживания, сминания ткани определить ее свойства и выбрать наиболее подходящий вариант для платья куклы, аргументируя свой выбор. Данный этап полностью соответствует положению Запорожца о том, что полноценное восприятие формируется через овладение системой обследовательских действий.

На рефлексивном этапе дети представляют результаты своего выбора и объясняют, почему они отдали предпочтение тому или иному образцу. Завершающий этап позволяет закрепить освоенные перцептивные действия и перевести их во внутренний план, что подтверждает идею Запорожца о решающей роли специально организованной содержательной деятельности в сенсорном развитии ребенка.

Важно подчеркнуть, что реализация кейс-технологий для сенсорного развития происходит не изолированно, а в контексте решения практической, значимой для ребенка проблемы. Ребенок не учится различать цвета абстрактно, он помогает художнику завершить картину. Он не заучивает названия фактур, а помогает зайчику навести порядок. Эта личностная включенность, эмоциональная окрашенность деятельности создает мощную мотивацию для полноценного включения механизмов восприятия. А. В. Запорожец неоднократно указывал на то, что эффективность сенсорного воспитания прямо пропорциональна тому, насколько органично задачи восприятия включены в контекст ведущей деятельности дошкольника — игры, рисования, конструирования, элементарного труда. Кейс-технология предоставляет уникальную возможность синтезировать эти виды деятельности, поскольку для решения проблемной ситуации ребенок может рисовать, лепить, конструировать, общаться, экспериментировать. Следовательно, кейс становится не просто набором заданий, а пространством проживания, в котором сенсорные эталоны приобретают для ребенка субъективную значимость. Именно это обеспечивает не формальное запоминание, а глубокое усвоение способов обследования предметов — считает Н. Н. Поддъяков [5].

На современном этапе широко используются цифровые технологии и, как справедливо отмечают последователи работ А. В. Запорожца, цифровые средства не должны полностью вытеснять реальное предметное действие. Наиболее продуктивным представляется гибридный подход, при котором цифровой кейс провоцирует интерес и ставит проблему, а ее решение осуществляется через практическое экспериментирование с реальными материалами. Ярким примером реализации этого подхода является использование сенсорных чемоданчиков и лабораторий, где дети под руководством педагога проводят мини-исследования свойств веществ и материалов [3]. В этих разработках отчетливо прослеживается преемственность с идеями А. В. Запорожца. Современная наука лишь расширяет инструментарий, но не меняет сущности процесса: чтобы научиться воспринимать, ребенок должен действовать.

Таким образом, кейс-технология представляет собой эффективное средство сенсорного развития старших дошкольников, органично вписывающееся в теоретическую концепцию А. В. Запорожца. Ее использование позволяет перевести общие положения о роли деятельности в развитии восприятия на уровень конкретных методических решений. В процессе решения кейса ребенок учится видеть проблему там, где на первый взгляд все очевидно, выделять существенные признаки, сомневаться и проверять. Сенсорное развитие в кейс-технологии становится осмысленным процессом познания свойств окружающего мира. Именно такой путь дает возможность действительно развивать дошкольника и опираться на научное наследие А. В. Запорожца в практике современного дошкольного образования.

Литература:

1. *Венгер, Л. А.* Восприятие и обучение: дошкольный возраст / Л. А. Венгер. — Москва : Просвещение, 1969. — 365 с. — Текст : непосредственный.

2. *Запорожец, А. В.* Психология действия / А. В. Запорожец. — Москва : Московский психолого-социальный институт ; Воронеж : НПО «МОДЭК», 2000. — 736 с. — (Серия «Психологи отечества»). — ISBN 5-89502-104-2, 5-89395-169-7. — Текст: непосредственный.

3. *Куцукова, Е. А.* Проект «Умные игры»: развитие сенсорного интеллекта в условиях современной лаборатории / Е. А. Куцукова, О. В. Филина — Текст: непосредственный // Дошкольное воспитание. — 2025. — №3. — С. 18–24.

4. *Никишина, И. В.* Кейс-технология как средство формирования познавательных действий у старших дошкольников / И. В. Никишина. — Текст: непосредственный // Детский сад: теория и практика. — 2021. — № 5. — С. 34–45.

5. *Поддьяков, Н. Н.* Сенсорное воспитание ребенка в процессе конструктивной деятельности / Н. Н. Поддьяков. — Текст: непосредственный // Теория и практика сенсорного воспитания в детском саду / под ред. А. П. Усовой. — Москва : Просвещение, 1965. — С. 78–96.

Рахматуллина Ю. А.

Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет,
г. Челябинск, Россия
e-mail: ulika89043047397@mail.ru

Научный руководитель:
Иванова И. Ю., к. п. н., доцент

ОРГАНИЗАЦИЯ ПРОЕКТНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ ПРИРОДЫ ЮЖНОГО УРАЛА

Аннотация. В статье рассмотрены теоретические и практические аспекты организации проектно-исследовательской деятельности старших дошкольников при изучении природы Южного Урала. Раскрыта ее сущность и значение для познавательного развития детей. Особое внимание уделено региональному компоненту — знакомству с природой Челябинской области через проектную деятельность.

Ключевые слова: проектно-исследовательская деятельность, старший дошкольный возраст, природа Южного Урала, экологическое образование, познавательное развитие.

Rakhmatullina Yu. A.

South Ural State Humanitarian and Pedagogical University,
Chelyabinsk, Russia
e-mail: ulika89043047397@mail.ru

Supervisor:
Ivanova I. Yu., Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor

ORGANIZATION OF DESIGN AND RESEARCH ACTIVITIES OF OLDER PRESCHOOL CHILDREN IN THE PROCESS OF STUDYING THE NATURE OF THE SOUTHERN URALS

Annotation. The article discusses the theoretical and practical aspects of the organization of design and research activities of senior preschoolers in the study of the nature of the Southern Urals. Its essence and significance for the cognitive development of children are revealed. Special attention is paid to the regional component — getting to know the nature of the Chelyabinsk region through project activities.

Keywords: design and research activities, senior preschool age, nature of the Southern Urals, environmental education, cognitive development.

Современная система дошкольного образования претерпевает значительные изменения, направленные на поиск эффективных методов развития познавательной активности детей. Одним из таких методов выступает проектно-исследовательская деятельность, которая интегрирует в себе элементы самостоятельного поиска знаний и практического их применения [1].

Проектно-исследовательская деятельность дошкольников представляет собой специально организованную совместную деятельность взрослого и ребенка, в процессе которой дети под руководством педагога проходят путь от постановки проблемы до получения конкретного результата — продукта проекта. Детское исследование носит игровой, эмоционально-насыщенный характер и направлено не столько на получение новых знаний, сколько на развитие познавательных способностей, любознательности и инициативности.

Теоретические основы организации исследовательской деятельности детей дошкольного возраста разрабатывались в трудах таких ученых, как Л. А. Венгер, акцентировавший внимание на развитии познавательных способностей через решение наглядных задач, Н. Н. Поддьяков, выделивший особую форму активности ребенка — «детское экспериментирование». Именно эта форма активности лежит в основе проектно-исследовательской деятельности дошкольников.

Важность изучения и применения проектно-исследовательской деятельности в дошкольном образовании обусловлена требованиями Федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования, который нацеливает педагогов на поддержку детской инициативы и самостоятельности, развитие познавательных интересов и познавательных действий ребенка в различных видах деятельности. Проектно-исследовательская деятельность позволяет реализовать принцип интеграции образовательных областей, создать условия для формирования у детей целостной картины мира. В старшем дошкольном возрасте происходят качественные изменения в познавательной сфере ребенка: развиваются произвольность психических процессов, способность к целеполаганию и планированию, формируются элементы логического мышления.

Организация проектно-исследовательской деятельности с детьми старшего дошкольного возраста имеет ряд особенностей: роль взрослого, а именно — педагог выступает не как транслятор готовых знаний, а как организатор, помощник, соучастник исследования, взрослый помогает сформулировать проблему, направляет поиск, но не дает готовых ответов; игровая форма подачи, т. е. исследование для дошкольника должно быть увлекательным, игровым, при этом проблемные ситуации обыгрываются с использованием сказочных персонажей, сюрпризных моментов; продуктивный результат, каждый проект должен завершаться созданием конкретного продукта: альбома, макета, коллекции, рисунков, стенгазеты, книжки-малышки.

Экологическое образование опирается на фундаментальные труды классиков отечественной дошкольной педагогики — Н. Н. Кондратьевой [2], С. Н. Николаевой [3], Н. А. Рыжовой [4] и др. — которые внесли значительный вклад в разработку теории и методики экологического воспитания детей. Их исследования показывают, что именно в дошкольном возрасте закладываются основы экологической культуры, формируется ценностное отношение к природе.

Развивая эти идеи, исследователи в области дошкольной педагогики (Е. С. Бабунова, С. Ф. Багаутдинова, Л. В. Градусова и др.) подчеркивают, что эффективность проектно-исследовательской деятельности значительно возрастает при включении регионального содержания — знакомства детей с природой, культурой, историей родного края.

Логическим продолжением этого подхода выступает один из важнейших аспектов экологического образования — знакомство детей с природой родного края на региональном уровне. Это обусловлено принципом «от близкого к далекому»: ребенок сначала познает то, что его окружает ежедневно — природу своего двора, улицы, города, области, и лишь затем — более отдаленные природные зоны и страны.

Реализуя этот принцип, в качестве первого шага знакомства с природой родного края целесообразно обратиться к региону, непосредственно окружающему детей, — Южному Уралу. Это уникальный регион с богатым природным разнообразием. Челябинская область отличается разнообразием ландшафтов: здесь представлены горные массивы (Уральские горы), многочисленные озера (Ильменское, Тургояк, Увильды), леса (хвойные, лиственные и смешанные), лесостепи и степи. Животный и растительный мир региона богат и разнообразен, включает виды, занесенные в Красную книгу [5].

Программа «Наш дом — Южный Урал», разработанная под руководством Е. С. Бабуновой, представляет собой комплексный подход к воспитанию и развитию детей дошкольного возраста на идеях народной педагогики с учетом региональных особенностей [6]. Данная программа рекомендована Министерством образования и науки Челябинской области и широко используется в дошкольных образовательных организациях региона. Цель программы — способствовать воспитанию и развитию детей на идеях народной педагогики, помочь детям войти в мир народной культуры Южного Урала, сделать его своим достоянием.

Эффективным методом реализации данной программы в экологическом направлении выступает организация проектно-исследовательской деятельности по изучению природы Южного Урала, которая позволяет достичь значимых образовательных и воспитательных результатов. В познавательной сфере у детей расширяются и систематизируются знания о природных особенностях родного края: рельефе, климате, водных объектах, растительном и животном мире. Дошкольники овладевают исследовательскими умениями: наблюдать, сравнивать, анализировать, делать выводы, фиксировать результаты. В эмоционально-ценностной сфере формируется эмоционально-положительное отношение к природе, развивается эстетическое восприятие ее красоты, возникает чувство восхищения уникальностью уральской природы. В поведенческой сфере дети приобретают опыт экологически грамотного поведения, овладевают правилами поведения в природе, проявляют готовность участвовать в природоохранной деятельности.

Таким образом, проектно-исследовательская деятельность выступает эффективным средством организации познавательного развития детей старшего дошкольного возраста при изучении природы Южного Урала. Она позволяет интегрировать задачи экологического образования и краеведческого воспитания, обеспечивает деятельностный подход в обучении, способствует формированию у дошкольников целостной картины мира и основ патриотического самосознания.

Литература:

1. *Колосова, И. В.* Эколого-краеведческое воспитание детей дошкольного возраста : учеб.-метод. пособие / И. В. Колосова, Н. Е. Пермякова. — Челябинск : Южно-Уральский научный центр РАО, 2024. — 106 с. — ISBN 978-5-907821-37-8. — Текст : непосредственный.

2. Мы. Программа экологического образования детей / Н. Н. Кондратьева [и др.]. — 2. изд., перераб. и доп. — Санкт-Петербург : Детство-Пресс, 2002. — 227 с. — (Библиотека программы «Детство»). — ISBN 5-89814-057-3. — Текст : непосредственный.

3. *Николаева, С. Н.* Становление экологической культуры и развитие ребенка старшего дошкольного возраста : монография / С. Н. Николаева. — Москва : ИНФРА-М, 2026. — 198 с. — ISBN 978-5-16-011279-4. — Текст : непосредственный.

4. *Рыжова, Н. А.* Наш дом — природа: программа по экологическому образованию дошкольников / Н. А. Рыжова. — Москва : Линка-Пресс, 2017. — 223 с. — ISBN 978-5-904347-46-8. — Текст: непосредственный.

5. *Артеменко, Б. А.* Организация краеведческой работы с детьми дошкольного возраста : учеб.-метод. пособие / Б. А. Артеменко, Н. Е. Пермякова. — Челябинск : Южно-Уральский научный центр РАО, 2023. — 125 с. — ISBN 978-5-907610-88-0. — Текст : непосредственный.

6. Наш дом — Южный Урал: программно-методический комплекс для организаций, реализующих образовательные программы дошкольного образования / Авт.-сост.: Е. Бабуновой, С. Багаутдинова, Л. Галкина [и др.]. — Челябинск : АБРИС, 2014. — 255 с. — ISBN 978-5-91744-093-4. — Текст: непосредственный.

[1]Резникова Е. В., Салаватулина Л. Р.

Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет,
г. Челябинск, Россия
[1]e-mail: reznikovaev@cspu.ru

ТЕХНОЛОГИИ ТЬЮТОРСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ

Аннотация. Статья посвящена проблеме психолого-педагогического сопровождения ребенка с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) педагогом-тьютором и другими специалистами службы сопровождения на этапе школьного обучения. В статье обсуждаются возможности использования эффективных тьюторских технологий в работе с детьми разных нозологических групп.

Ключевые слова: психолого-педагогическое сопровождение, педагог-тьютор, тьюторские технологии сопровождения, индивидуальный образовательный маршрут, ребенок с ограниченными возможностями здоровья.

[1]Reznikova E. V., Salavatulina L. R.

South Ural State Humanitarian and Pedagogical University
Chelyabinsk, Russia
[1]e-mail: reznikovaev@cspu.ru

TECHNOLOGIES OF TUTORIAL SUPPORT FOR CHILDREN WITH DISABILITIES

Annotation. This article addresses the issue of psychological and pedagogical support for children with disabilities (CWD) by a tutor and other support service professionals during their school years. The article discusses the specifics of creating individual educational pathways (IEPs) for students and the potential for using effective tutoring techniques when working with children with different medical conditions.

Keywords: psychological and pedagogical support, teacher-tutor, tutoring support technologies, individual educational route, child with disabilities.

Модернизация российской системы образования и смена образовательной парадигмы в начале XXI века ориентированы на повышение качества процесса получения образования на основе актуализации личностного потенциала лиц с ОВЗ. Одним из наиболее сложных моментов получения образования ребенком с ОВЗ является период завершения школьного обучения и переход на этап овладения профессией. Данная проблема обусловлена противоречием между существующими трудностями развития системы общего образования и психолого-педагогического сопровождения лиц с ОВЗ, с одной стороны, и недостатком научных исследований и методических разработок по их сопровождению педагогом-тьютором, с другой.

Тьюторство — это педагогическая позиция, которая обеспечивает разработку индивидуальных образовательных программ для учащихся и сопровождает процесс индивидуального обучения в школе, вузе, в системах дополнительного и профессионального образования. В России интерес к этому явлению связан с именами О. С. Газмана, П. Г. Щедровицкого. Первоначальные идеи тьюторства мы находим еще работах Л. С. Выготского, Д. Б. Эльконина [3; 4].

Тьютор, как проводник осознанного отношения ребенка к себе, к своим интересам, возможностям и потенциальным возможностям поддерживает ребенка на всей траектории реализации индивидуального образовательного маршрута. Педагог-тьютор — это, прежде всего, эмоционально близкий взрослый, который помогает ребенку в выработке веры в собственные силы и добавляет уверенности в правильности профессионального выбора,

расширяя при этом представления ребенка о профессиональной сфере и обучая его способам самореализации и самопрезентации.

Профориентационная деятельность тьютора важна для дальнейшего выбора профессии обучающимися с ОВЗ, включает профориентационное информирование, в котором содержатся сведения о профессиях, необходимых компетенциях для их освоения, медицинских показателях. Подросток в качестве зрителя с тьютором и родителями участвует в таких мероприятиях как, например, муниципальный (городской) конкурс профессионального мастерства, мероприятия региональных чемпионатов по профессиональному мастерству среди инвалидов и лиц с ОВЗ «Абилимпикс» и др. Профессиональная успешность в дальнейшем во многом определяется совпадением желаний человека и его возможностей [1, 2, 5].

В ходе экспериментальной работы нами определены основные направления деятельности тьютора, занимающегося профориентационной работой: профинформация (знакомство подростков с ОВЗ с миром профессий, с учебными профессиональными заведениями; информирование педагогов и родителей о современной ситуации на «рынке труда»); профессиональная диагностика (помощь подростку в самопознании, где определяются его реальные возможности и способности, необходимые для достижения профессиональных целей); коррекция личностного развития подростка для подготовки к будущей профессиональной деятельности; психологическая поддержка самоопределяющихся подростков, позволяющая вселить уверенность и оптимизм по отношению к своему профессиональному будущему, сделать адекватный профессиональный выбор при планировании жизненных и профессиональных перспектив. Имеются и другие направления в деятельности тьютора, но они, как правило, связаны с индивидуализацией подхода к каждому обучающемуся.

К наиболее эффективным технологиям, влияющим на рост мотивационной составляющей при выборе профессии подростком с ОВЗ, мы выделили технологию «Персонализации процесса социальной инклюзии».

В процессе психолого-педагогического сопровождения возможно применение других современных технологий личностно-ориентированной деятельности, среди которых выделяем: технология социального проектирования деятельности подростка; технология анализа опыта, проблем и ресурсов общеобразовательной организации; технология конструктивного сотрудничества; технология разумного приспособления универсальных учебных действий в диаде «подросток — педагог дополнительного образования в условиях социальной инклюзии»; технологии работы с портфолио; технологии группового и индивидуального консультирования; технологии профильных и профессиональных проб; информационные технологии и другие [2, 5].

Технология динамического наблюдения за индивидуальной профессиональной траекторией базируется на четкой иерархии признаков, свидетельствующих о появлении и нарастании мотиваторов, способствующих развитию и готовности к построению успешной карьеры.

Когда мы говорим о прогнозе успешности, то необходимо принимать во внимание состояние здоровья и индивидуальные психофизические особенности развития обучающихся; медицинские противопоказания; личностные интересы обучающихся, совпадение личностных интересов юношей и девушек, их потенций к профессии. Использовать: ситуативное погружение в предметно-игровую ситуацию, отражающую специфику избранной профессии; пролонгированное погружение в условно профессиональную ситуацию с акцентированием внимания на рисках, сложностях и примерах их разрешения.

Возможности использования эффективных технологий и понимание перспектив их реализации в работе с детьми, относящимися к разным нозологическим группам, практически безграничны. Правильный подход, вера в силы и возможности ребенка, сотрудничество с семьей и подключение высокомотивированного взрослого оказывают колоссальное влияние на рост мотивационной составляющей при выборе профессии подростком с ОВЗ. Они создают базу для накопления необходимых личностных и профессиональных навыков, обеспечивают успешную социализацию, успешное вхождение в профессии и способствуют поступательному личностному росту молодых людей, переступивших через имеющиеся у них ограничения.

Литература:

1. *Белявский, Б. В.* Система работы по профоориентации обучающихся с ограниченными возможностями здоровья в образовательных организациях / Б. В. Белявский, И. Л. Соловьева. — Текст: непосредственный // Специальное образование. — 2016. — №2 (42). — С. 6–14.

2. *Екжанова, Е. А.* Модель педагогического сопровождения педагогом-тьютором детей с ограниченными возможностями здоровья в условиях интегрированного обучения / Е. А. Екжанова, Е. В. Резникова. — Текст: непосредственный // Специальное образование. — 2018. — №4 (52). — С. 21–40.

3. *Дегтярева, М. Ю.* Тьюторское сопровождение ребенка с ограниченными возможностями здоровья (умственной отсталостью) / М. Ю. Дегтярева. — Текст: непосредственный // Молодой ученый. — 2022. — №16 (411). — С. 460–463.

4. *Ковалева, Т. М.* Оформление новой профессии тьютора в российском образовании / Т. М. Ковалева. — Текст: непосредственный // Вопросы образования. — 2011. — №2. — С. 163–181.

5. *Резапкина, Г. В.* Профориентационная работа в школе / Г. В. Резапкина; отв. ред. М. А. Ушакова. — Москва : Сентябрь, 2011. — 127 с. — ISBN 978-5-88753-129-8. — Текст: непосредственный.

Резниченко М. А.
Детский сад №422 «СамоЛеТ» г. Челябинска,
г. Челябинск, Россия
e-mail: mari-reznichenko@yandex.ru

ОСОБЕННОСТИ КОММУНИКАТИВНО-РЕЧЕВОГО РАЗВИТИЯ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Аннотация. В статье представлен теоретический обзор проблемы коммуникативно-речевого развития детей старшего дошкольного возраста (5–6 лет). Рассмотрены сущность и структура коммуникативно-речевых умений, ведущие формы общения в данном возрастном периоде, особенности развития связной речи и речевой деятельности. Охарактеризованы нормативно-правовые основания (ФГОС ДО, ФОП ДО) организации речевого воспитания.

Ключевые слова: коммуникативно-речевое развитие, старший дошкольный возраст, связная речь, формы общения, речевая деятельность.

Reznichenko M. A.
Kindergarten No 422 «SamoLyot» of Chelyabinsk,
Chelyabinsk, Russia
e-mail: mari-reznichenko@yandex.ru

FEATURES OF COMMUNICATIVE AND SPEECH DEVELOPMENT OF CHILDREN OF OLDER PRESCHOOL AGE

Annotation. The article presents a theoretical review of the problem of communicative and speech development of children of older preschool age (5–6 years). The article discusses the essence and structure of communicative and speech skills, the leading forms of communication in this age group, the features of the development of coherent speech and speech activity. The article also describes the legal and regulatory framework (Federal State Educational Standard for Preschool Education, Federal Educational Standard for Preschool Education) for the organization of speech education.

Keywords: communicative and speech development, senior preschool age, coherent speech, forms of communication, speech activity.

Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования (ФГОС ДО) выделяет речевое развитие в самостоятельную образовательную область и параллельно включает задачи развития общения в область «Социально-коммуникативное развитие». Тем самым нормативный документ фиксирует двойственную природу предмета: коммуникативно-речевое развитие одновременно является задачей лингвистического воспитания (освоение языковой системы, связной речи) и социализации (формирование умений взаимодействия со взрослыми и сверстниками). Среди целевых ориентиров ФГОС ДО на этапе завершения дошкольного образования зафиксировано, что ребенок «активно взаимодействует со сверстниками и взрослыми, участвует в совместных играх, способен договариваться, учитывать интересы и чувства других, сопереживать неудачам и радоваться успехам других, старается разрешить конфликты».

Старший дошкольный возраст — период активного освоения ребенком социального пространства. Речь перестает быть просто средством выражения узких потребностей и превращается в полноценный инструмент мышления, познания и социализации.

Это не случайно: именно в дошкольном возрасте закладываются основы личности, формируются первые представления о нормах и правилах взаимодействия со сверстниками и взрослыми, развиваются способности к совместной деятельности, сотрудничеству, эмпатии, конструктивному диалогу, владение речью, как средством коммуникации.

В современной педагогической науке известны исследования в области коммуникативной деятельности детей Л. С. Выготского, М. И. Лисиной, А. Н. Леонтьева, О. С. Ушаковой.

В старшем дошкольном возрасте основополагающей задачей является выявление и развитие индивидуальных способностей в речевой деятельности: в ведении и построении диалога, придумывании творческих рассказов, сочинительстве. Дети упражняются в объединении в одну группу предметов, обладающих общими внутренними признаками, что требует способности к абстрагированию. Старшие дошкольники продолжают изучать грамматические формы, усвоение которых вызывает наибольшие трудности: согласование прилагательных и существительных среднего рода, образование трудных форм глагола в повелительном наклонении. Детей знакомят с различными способами мотивированного словообразования: префиксальным, суффиксальным, образованием сложных слов с помощью слияния основ. На практике, как показывают данные педагогических наблюдений, при-

мерно у половины детей старшего дошкольного возраста отмечаются трудности в развитии связной речи: предложения имеют простую структуру, иногда не имеют логической связи между собой, повторяются одни и те же слова, рассказ является очень кратким. Это свидетельствует о наличии серьезных проблем в области коммуникативного развития современных детей. Педагоги отмечают рост числа детей старшего дошкольного возраста, испытывающих трудности в общении со сверстниками и взрослыми, из-за низкого и среднего уровня сформированности коммуникативно-речевых умений. Причины такого положения многообразны: это и особенности современной семейной ситуации (занятость родителей, замещение живого общения гаджетами) и недостаточное использование в образовательном процессе ДОУ технологий, которые целенаправленно развивали бы коммуникативные навыки.

Типичные характеристики общения современных дошкольников со сверстниками. Пассивная коммуникативная позиция. Большинство детей демонстрирует потребность в общении, но при этом избирает пассивную позицию: ожидает приглашения, сами игры и разговоры не организуют. Даже когда ребенок проявляет инициативу, он не бывает настойчивым и проявляет недостаточно терпения при слушании партнера.

Ситуативный и малосодержательный характер контактов. У детей часты контакты средней интенсивности — 2–3 реплики, преобладают игровые реплики и сообщения о себе, незначительное количество вопросов познавательной направленности. Преобладает ситуативно-деловое общение, характерное для более младшего возраста.

Недостаточный репертуар коммуникативных умений. Обращения нередко адресуются никому конкретно, поэтому результативны только в половине случаев. Большое количество детей не может долго удерживаться в контакте. Взаимодействие в совместной деятельности строится по модели «лидер — подчиненный».

Дефицит просоциального поведения и эмоциональной рефлексии. Старшие дошкольники не проявляют просоциальное поведение либо демонстрируют его только в присутствии взрослых и по их просьбе. При взаимодействии со сверстниками часто не понимают смену эмоций и чувств партнера. При решении конфликтных ситуаций предпочитают агрессивную реакцию или пассивную — жалобу взрослому.

Одним из наиболее острых факторов, влияющих на коммуникативно-речевое развитие современных дошкольников, является цифровизация детства. Применение на регулярной основе цифровых технологий в образовательной деятельности, обогащение предметно-пространственной среды ДОО средствами цифровизации и проведение семинаров для педагогов — те условия, которые позволят повысить результативность процесса развития речи детей. Вместе с тем чрезмерное и неконтролируемое использование гаджетов в раннем возрасте выступает фактором риска для речевого развития. Нарушения звукопроизношения, бедный словарный запас, трудности с построением фраз, неразвитая коммуникативная функция речи становятся все более распространенными среди дошкольников, воспитывающихся в условиях цифровой среды. Это подтверждают и данные о влиянии цифровизации на умственное и речевое здоровье ребенка дошкольного возраста.

Особого внимания заслуживает исследовательская деятельность как пространство, потенциально обеспечивающее интеграцию речевой и коммуникативной активности, стимулирующее внеситуативно-познавательное и внеситуативно-личностное общение в совместной со взрослым и сверстниками деятельности. Указанные проблемы требуют целенаправленного психолого-педагогического сопровождения, специально спроектированного с учетом сензитивности данного возрастного периода и актуальных социокультурных условий развития.

Литература:

1. *Егорова, М. А.* Коммуникативная компетентность старших дошкольников с опережающим темпом психического развития / М. А. Егорова, А. А. Заречная. — Текст: непосредственный // Научно-педагогическое обозрение. — 2025. — Вып. 1 (59). — С. 131–142. DOI: 10.23951/2307–6127–2025–1-131–142.

2. *Выготский, Л. С.* Мышление и речь; Психология искусства; Вопросы детской психологии / Л. С. Выготский. — Москва : Эксмо, 2025. — 848 с. — (Три главных произведения. Библиотека избранных сочинений). — ISBN 978-5-04-199216-3. — Текст: непосредственный.

3. *Лисина, М. И.* Формирование личности ребенка в общении / М. И. Лисина. Санкт-Петербург : Питер, 2009. — 320 с. — (Серия «Мастера психологии»). — ISBN 978-5-388-00493-2. — Текст: непосредственный.

4. *Ушакова, О. С.* Методика развития речи детей дошкольного возраста: учебно-методическое пособие / О. С. Ушакова, Е. М. Струнина. — Москва : ВЛАДОС, 2013. — 287 с. — ISBN 978-5-691-00871-4. — Текст: непосредственный

5. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования. Приказы и письма министерства образования и науки Российской Федерации / ред.-сост. Т. Цветкова. — Москва : Изд-во Сфера, 2020. — 80 с. — ISBN 978-5-9949-2513-3. — Текст : непосредственный.

Риверо Перес Э. Л., Рамос Негрин М.
Центральный университет Лас-Вильяс,
г. Санта-Клара, Куба

РАЗВИТИЕ ТВОРЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ У УЧАЩИХСЯ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ

Аннотация. Развитие творческих способностей посредством образовательной робототехники является необходимым условием качественного образования в кубинской начальной школе. Цель данной статьи — представление сборника игровых заданий, способствующих развитию творческих способностей учащихся начальной школы.

Ключевые слова: творчество, игра, робототехника, обучение, начальное образование.

Rivero Pérez, E. L., Ramos Negrín, M.
Universidad Central «Marta Abreu» de Las Villas,
Santa Clara, Cuba

EL DESARROLLO DE LA CREATIVIDAD EN ESCOLARES PRIMARIOS

Resumen. El desarrollo de la creatividad a partir de la robótica educativa constituye en Cuba una necesidad en la Educación Primaria en aras de lograr una educación de calidad. Este artículotiene el objetivo de proponer un folleto de actividades lúdicas para contribuir al desarrollo de la creatividad en escolares primarios.

Palabras clave: creatividad, juego, robótica, enseñanza- aprendizaje, educación primaria.

Rivero Pérez, E. L., Ramos Negrín, M.
Universidad Central «Marta Abreu» de Las Villas,
Santa Clara, Cuba

THE DEVELOPMENT OF CREATIVITY IN PRIMARY SCHOOL STUDENTS

Annotation. The development of creativity from educational robotics is a necessity in Cuba in Primary Education in order to achieve quality education. This research has the objective of proposing a brochure of playful activities to contribute to the development of creativity in primary school children.

Keywords: creativity, game, robotics, teaching and learning, primary education.

El estudio de la robótica en la enseñanza general revela un proceso de análisis multilateral de los objetos, fenómenos y procesos que potencia en los escolares la reflexión y el espíritu crítico en la búsqueda de soluciones a los problemas y contradicciones internas y externas que se le presentan en el proceso de creación.

Con la introducción de la robótica educativa en la escuela cubana se abre un camino al desarrollo de la ciencia y la tecnología que rompe con cualquier tipo de manifestación dogmática y estimula la nueva clase como un espacio de creación, que responda a las estrategias de comunicación de los escolares en la actualidad a partir de un ambiente participativo, de colaboración, de estrategias propias para aprender.

En el proceso de enseñanza-aprendizaje de la robótica educativa el maestro propone algoritmos, procedimientos, facilita la búsqueda, es promotor de la indagación, la reflexión; organiza las condiciones para que el estudiante sea capaz de asimilar múltiples aprendizajes, lo que va a originar cambios cualitativos y cuantitativos cardinales para comprender el desarrollo que alcanzan los estudiantes al adentrarse de forma amena en el mundo de la robótica.

Desde la dirección del Proceso Docente Educativo, se hace necesario que el maestro utilice métodos y procedimientos que permitan el desarrollo de habilidades, hábitos, capacidades y el pensamiento de los educandos y dentro de ellos el creador, pues según (Arabit, J., García, P. A. y Prendes, P. 2021, p. 179) «no solo es un recurso para trabajar diferentes contenidos curriculares, sino que también promueve la autorregulación del aprendizaje» que concede, entre otras cosas, elementos teóricos fundamentales, para obtener un sólido desarrollo de las potencialidades creativas de cada sujeto.

Otro de los elementos indispensables lo constituye el juego, que, como actividad fundamental del niño, constituye una forma más de conocer, conceptualizar, socializar y aprender y que en este particular, unido a la creatividad que debe formarse y desarrollarse en el escolar, constituyen plataforma donde se sustenta la enseñanza de la programación y la robótica en la Educación Primaria que a su vez forman parte de la educación cuando se las valoriza, integrándolas como parte del trayecto que el niño recorre en su socialización y aprendizaje.

De igual forma es necesario considerar también el rol formativo del juego y el papel de la creatividad en la vida del hombre, y particularmente en la infancia, como un momento decisivo para el futuro del escolar.

Por otra parte, en lo referido a la creatividad las investigaciones consultadas internacionalmente coinciden en que la creatividad no es explicable solo como producto de funciones cognitivas, y además han asumido diferentes posiciones al respecto. En Cuba los estudios en esta esfera han estado relacionados con los procesos cognitivos sobre la base de una concepción integral de la personalidad.

Independientemente de los resultados alcanzados en diferentes investigaciones y de las marcadas intencionalidades que se explicitan en los documentos rectores, desde la práctica profesional en la escuela primaria, se ha podido constatar que no siempre se aprovechan todas las potencialidades que posee la actividad lúdica para desarrollar la creatividad en los diferentes espacios que propician el aprendizaje, lo que tienen su expresión en la poca motivación, originalidad, flexibilidad, autonomía e inhibición ante la realización de los juegos cuestiones que inciden de manera negativa en la introducción de nuevos contenidos relacionados con la robótica educativa. De ahí que desde el Modelo de Escuela Primaria se prevé, en este sentido, el desarrollo de la imaginación de los escolares, la creación de nuevas imágenes, sus propias historias, cuentos, dibujos, así como que ejerciten esa imaginación en los juegos, aunque queda a la espontaneidad del maestro. Al efectuarse una comparación entre el estado actual del problema objeto de estudio de la investigación y el estado deseado, se aprecian contradicciones entre lo que el escolar logra en su tránsito por la primaria y las aspiraciones en cuanto al desarrollo de la creatividad en la actividad lúdica con una visión diferente atemperada a la introducción de las nuevas tecnologías en función del aprendizaje de la robótica, que no se corresponden con lo normado. Todo lo anterior permitió realizar la siguiente interrogante: ¿Cómo contribuir al desarrollo de la creatividad en la actividad lúdica de los escolares primarios con vistas a la introducción de contenidos relacionados con la robótica educativa? Siendo consecuentes con lo antes expuesto, se delimitó como objetivo: Proponer un folleto de actividades lúdicas que contribuya al desarrollo de la creatividad en los escolares primarios de manera que contribuya a la introducción de contenidos relacionados con la robótica educativa.

Marco teórico o referentes conceptuales

La creatividad es un fenómeno personal, determinada biológica, social y culturalmente. Es el resultado del nivel de desarrollo alcanzado por el individuo en sus sistemas cognitivo-instrumental y afectivo-motivacional, lo que manifiesta su interacción eficiente con el medio sociocultural y la influencia desarrolladora que este ha ejercido sobre él (Testa, A. y Pérez, L., 2003, p. 48).

Para estimular dicho fenómeno «es necesario que el educador domine que en esta se expresa la esencia sociotransformadora del hombre, lo cual no quiere decir que todos los hombres sean creadores; pero sí que todos pueden serlo potencialmente» (Martínez, M., 1995, p. 28).

Sobre la base de estas premisas, cuando se pretende el logro de dicha actividad en escolares del nivel primario, se requiere de una visión diferente atendiendo a que es necesario tomar en consideración, además, el momento del desarrollo en que estos se encuentran unido a sus necesidades e intereses particulares, y en este particular las potencialidades que brinda la actividad lúdica para su desarrollo.

Para desarrollar la creatividad a través del juego es necesario tener en cuenta cada uno de los aspectos enunciados con anterioridad dado que no es un fenómeno que requiera de elementos diferentes para su desarrollo, no obstante, los autores de esta investigación consideran que resulta importante tener en cuenta otros como las condiciones y el contexto, del cual depende en gran parte la motivación. Respecto a las condiciones es importante destacar el coeficiente de inteligencia, pues se es más creativo mientras más conocimientos posea el escolar, y el que es capaz de inculcar el docente en sus alumnos por determinadas áreas del conocimiento.

Con respecto al contexto, es determinante el mundo exterior donde convive el menor, los objetos, personas, es decir el medio social. En la creatividad a través del juego es importante tener presente el temperamento, los rasgos, valores y actitudes del escolar, ya que estará en contacto con un grupo de coetáneos con similares características y necesidades y puede conducir a malentendidos entre ellos o simplemente a un resultado con un mayor grado de creatividad.

Para que la actividad lúdica sea importante para el menor en estas edades el educador debe situar al mismo en el papel de investigador ante un problema de la vida, para que este, a su vez, se convierta en un descubridor de conocimientos nuevos, los que, por supuesto, manifiesta a través del juego, de ahí que desde el punto de vista didáctico se empleen métodos preferentemente problémicos que lo compulse y facilite el desarrollo de su pensamiento.

El maestro para el logro del tema objeto de estudio debe dar prioridad a este tipo de método, pero para ello el mismo debe ser utilizado con carácter sistémico y generalizado a todas las áreas del Proceso Enseñanza Aprendizaje (PEA), o sea tanto en las actividades docentes como extradocentes, siempre debe lograr que los problemas planteados tengan una solución por parte del menor.

Para las actividades lúdicas esto es de gran significado, si se tiene en cuenta que la misma presenta suficientes potencialidades para la aplicación de los métodos problémicos desde el seno del aula hasta llegar a la comunidad, que es el principal escenario de la aplicación de conocimientos y donde, por lo regular, los escolares, si se han preparado previamente, asumen comportamientos creativos.

Se debe resaltar en este sentido que, según (Barrera, N., 2015):

la robótica educativa, como herramienta que apoya los procesos de enseñanza-aprendizaje desde la perspectiva educativa, toma la dimensión de medio y no de fin. No se busca que los estudiantes adquieran competencias en automatización industrial y control automático de procesos, solo se busca hacer de la robótica una excusa para comprender, hacer y aprehender la realidad y en este particular, motivar a los estudiantes, permitiéndoles explorar su dimensión lúdica.

Determinación de los componentes estructurales del folleto.

El folleto propuesto brinda un aporte de significación práctica ya que se proponen juegos para desarrollar la creatividad en el proceso docente educativo con actividades que tributan a un objetivo central: el desarrollo de la creatividad en los escolares de tercer grado, de manera que contribuya a la introducción de contenidos relacionados con la robótica educativa.

Para diseñar la propuesta se tuvo en cuenta su conceptualización y los elementos constitutivos, es decir sus componentes estructurales y las formas en que se debe proceder para su elaboración.

Componentes del folleto.

La dedicatoria se dirige a los escolares para que desarrollen su creatividad, aprendan y apliquen lo que saben a nuevas situaciones de la vida; seguida de esta una breve introducción.

La propuesta se divide en 1 sección de trabajo donde aparecen los juegos que propician el desarrollo de la creatividad y contribuyan a la introducción de contenidos relacionados con la robótica educativa

El primer juego «Crea tu propio dibujo» está encaminado a la creación plástica de las ideas esenciales de la canción «Lo feo» de la cantautora: Teresita Fernández con el apoyo de materiales variados seleccionados por los propios escolares, de manera que muestren satisfacción y admiración por las cosas bellas.

Esta creación la pueden realizar con materiales tradicionales o a partir del uso de Tablet, móviles o computadoras a partir del uso del Scratch Jr. por las potencialidades que ofrece este lenguaje de programación para el desarrollo de la creatividad, imaginación, entre otros procesos.

El segundo juego ¿Qué traigo aquí? está destinada a la creación de dibujos a partir de la manipulación de objetos reales desarrollando en los escolares conocimientos representativos y perceptivos.

El tercer juego ¡A que no me imitas, va! Se elaboró con la finalidad que los escolares imiten a sus padres a partir de sus quehaceres en el hogar desarrollando en ellos la laboriosidad y ayuda mutua entre los miembros de la familia.

El cuarto juego ¡Ayudemos a Elpidio! se dirigió a la creación diferentes vías de solución (mensajes, carteles, dibujos, mapas, señales, etc.…) para ayudar a Elpidio Valdés.

El quinto juego «Mi animal fantástico» encaminado a realizar un dibujo dondelos escolares deben imaginar un animal fantástico y al que tendrán la oportunidad de imitar, buscarle un nombre, sonido al animal, una nueva forma de alimentación, etc.… para ello se van a apoyar en el Scratch Jr. con la ayuda del maestro de computación.

El sexto juego «El rescate» se elaboró con el objetivo de crear cuentos pequeños a partir de la esencia del juego original, en este juego los escolares desarrollarán la rapidez y la coordinación.

El séptimo juego «Asalto al castillo» está destinado a continuar desarrollando el pensamiento imaginativo y creador mediante la narración de cuentos.

El octavo juego «El león capturado» con la finalidad que los escolares imiten movimientos de animales y crear formas de evadir su captura a partir del juego.

El noveno juego ¿Quieres jugar con las palabras? Se diseñó con el propósito de crear dibujos relacionados con el juego a partir de la Colección Multisaberel software «Jugando con las palabras» desarrollando en los escolares habilidades intelectuales e info-tecnológicas.

El décimo juego ¡A cuidar los animales! se diseñó con el objetivo que los escolares demuestren creatividad a la hora de resolver las operaciones y cálculos matemáticos durante el juego. Un aspecto importante en este juego es que los propios escolares serán los propios protagonistas a partir de una situación diseñada a partir del Scratch Jr. y sobre esa base se van diseñando las diferentes operaciones matemáticas que tendrán que resolver.

Literatura:

1. *Aguilera, Ana María* (2020). “Definiendo la creatividad”. Obtenido de: http://anamariaaguilera.com/definiendo-la-creatividad/

2. *Alba Ríos, Tania* (2020). “El genio, el duende, el artesano: tres perspectivas estéticas sobre la creatividad”. Escuelas creativas. Creatividad y Sociedad (32) 143–163 Recuperado de http://creatividadysociedad.com/wp-admin/Artículos/32/32.7.pdf

3. *Arabit García*, Javier, García Tuleda, Pedro Antonio y Prendes Espinosa, María de la Paz (2021). “Uso de tecnologías avanzadas para la educación científica”. Iberoamericana de Educación Vol. 87 Núm. 1. Pp. 173–194, Educación Científica, Nuevas metodologías para una sociedad cambiante.

4. *Atúncar Matías*, Sonia Lidia y Quispe Cabrera, Sonia Yuliana (2017). “El juego como estrategia de aprendizaje en niños del nivel inicial”. Trabajo académico en opción del Título de Segunda Especialidad Profesional de Educación Inicial, Universidad Nacional de Huancavelica, (Perú).

5. *Barrera Lombana, Nelson* (2015). “Uso de la robótica educativa como estrategia didáctica en el aula”. Praxis & Saber, vol. 6, núm. 11. pp. 215–234, Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, png, (Colombia).

Ромадина И. А.
Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет,
г. Челябинск, Россия
e-mail: schaste-74@yandex.ru

СОВРЕМЕННЫЕ ТЕНДЕНЦИИ В РАЗВИТИИ ДЕТЕЙ РАННЕГО ВОЗРАСТА

Аннотация. В статье анализируются ключевые тенденции развития детей раннего возраста в 2025–2026 годах. Рассматриваются внедрение STEAM-программ, цифровизация дошкольного образования, развитие эмоционального интеллекта, обновление образовательных стандартов, а также роль семьи. Подчеркивается важность баланса между цифровыми и традиционными методами, формирования самостоятельности и нравственных ориентиров у детей.

Ключевые слова: ранний возраст, STEAM-образование, цифровизация, эмоциональный интеллект, индивидуализация подхода.

Romadina I. A.
South Ural State Humanitarian and Pedagogical University,
Chelyabinsk, Russia
e-mail: schaste-74@yandex.ru

CONTEMPORARY TRENDS IN EARLY CHILDHOOD DEVELOPMENT

Annotation. This article analyzes key trends in early childhood development in 2025–2026. It examines the implementation of STEAM-programs, the digitalization of preschool education, the development of emotional intelligence, updated educational standards, and the role of the family. It emphasizes the importance of a balance between digital and traditional methods and the development of independence and moral compass in children.

Keywords: early childhood, STEAM-education, digitalization, emotional intelligence, individualized approach.

Ранний возраст — это фундаментальный этап в жизни человека, когда закладываются основы физического, когнитивного, эмоционального, и социального развития. В последние годы подходы к воспитанию и обучению детей 1–3 лет претерпели значительные изменения [1]. Современные тенденции отражают стремление общества и государства создать условия для всестороннего и гармоничного развития личности с самого детства. В 2025–2026 годах в России и мире наблюдается ряд новых направлений, которые определяют облик дошкольного образования и воспитания [2].

Одной из ведущих тенденций стало активное внедрение STEAM-подхода (Science, Technology, Engineering, Art, Mathematics) в работу с детьми раннего возраста. В государственных и частных детских садах все чаще используются программы, которые знакомят малышей с основами науки, технологии, инженерии, искусства и математики в игровой форме. Основная цель — развитие у малышей логического мышления, творческих способностей, коммуникативных навыков и интереса к познанию окружающего мира через игру и исследование.

Ключевыми особенностями STEAM-программ для малышей является: интеграция дисциплин (занятия строятся так, чтобы дети одновременно знакомились с основами науки, инженерии, искусства и математики, например, конструирование из блоков развивает инженерное мышление, а рисование и лепка — творческие способности и мелкую моторику); игровая форма (все занятия проходят в виде игры, что соответствует ведущей деятельности детей раннего возраста, через игру малыши учатся работать в команде, выражать свои идеи, экспериментировать и не бояться ошибок); практическая направленность (дети не просто слушают теорию, а сами создают простые механизмы, проводят опыты, строят модели, исследуют свойства материалов, это формирует навыки наблюдения, анализа и самостоятельного поиска решений) [2].

STEAM-программы и игровые методики — это не просто модное направление, а эффективный инструмент для всестороннего развития детей раннего возраста. Они позволяют раскрыть потенциал каждого ребенка, сделать обучение увлекательным и современным.

В последние годы цифровизация стала одной из ключевых тенденций в развитии детей раннего возраста. Современные технологии активно внедряются в дошкольное образование, открывая новые возможности для обучения, взаимодействия и мониторинга развития малышей.

К основным направлениям цифровизации относятся:

- интерактивные платформы и приложения. В детских садах и семьях все чаще используются обучающие приложения, интерактивные доски и планшеты. Они позволяют детям в игровой форме осваивать цифры, буквы, развивать логику и творческие способности.
- VR иAR технологии. Виртуальная и дополненная реальность применяются для создания увлекательных образовательных сценариев, позволяя малышам «путешествовать» по миру, исследовать природу, знакомиться с профессиями и явлениями окружающего мира.

— цифровые системы взаимодействия с родителями. Электронные журналы, онлайн-платформы и мобильные приложения позволяют родителям в режиме реального времени получать информацию о достижениях ребенка, меню, мероприятиях и рекомендациях педагогов. Это укрепляет связь между семьей и детским садом.

Эксперты подчеркивают важность баланса между цифровыми и традиционными методами развития. Чрезмерное использование гаджетов может негативно сказаться на социализации, физическом и психическом здоровье детей. Рекомендуется: ограничивать экранное время; отдавать предпочтение интерактивным и образовательным приложениям, сочетать цифровые знания с живым общением, играми на свежем воздухе и творчеством.

В России цифровизация дошкольного образования поддерживается на государственном уровне. Внедряются единые цифровые образовательные среды, модернизируются инфраструктура, разрабатываются стандарты цифровой грамотности для педагогов и детей [2].

В России и мире особое внимание уделяется развитию самостоятельности и эмоционального интеллекта у детей раннего возраста. Эти компетенции считаются фундаментом для успешной адаптации в обществе, школьной и дальнейшей жизни. Современные образовательные программы и методики строятся с учетом возрастных особенностей малышей и актуальных требование к развитию личности.

Современные методики развития самостоятельности направлены на формирование у детей навыков самоорганизации, принятия решений и ответственности за свои поступки.

Эмоциональный интеллект — это способность распознавать, понимать и управлять своими эмоциями, а также чувствовать и уважать эмоции других. В раннем возрасте закладываются основы эмоциональной грамотности, которые влияют на социализацию, психическое здоровье и успешность ребенка.

Ключевую роль в развитии самостоятельности и эмоционального интеллекта играют воспитатели и родители. Их задача — не подавлять эмоции, а направлять их, создавать безопасную и поддерживающую среду, быть примером эмоциональной устойчивости и уважительного отношения к чувствам ребенка.

Современные тенденции подчеркивают: развитие самостоятельности и эмоционального интеллекта — это не отдельные занятия, а целостный подход, пронизывающий всю жизнь ребенка в детском саду и семье. Это инвестиция в его будущее благополучие, успешность и гармонию [2].

В России 2026 год объявлен Годом дошкольного образования. В рамках национальных проектов обновляются федеральные стандарты, акцент смещается на нравственное воспитание, патриотизм, уважение к культурным традициям. Особое внимание уделяется созданию инклюзивной среды, безопасности и современному дизайну пространств для детей. Ведется работа по повышению квалификации педагогов и снижению административной нагрузки.

В 2025–2026 годах в России наблюдается устойчивая тенденция к усилению роли семьи и индивидуализации подхода в развитии детей раннего возраста. Эти направления признаны ключевыми для формирования гармоничной, инициативной и успешной личности.

Современная педагогика рассматривает семью не как пассивного потребителя образовательных услуг, а как полноправного партнера детского сада и других институтов развития.

Родители активно вовлекаются в образовательный процесс: участвуют в жизни группы, посещают занятия, совместно с педагогами планируют и реализуют индивидуальные маршруты развития ребенка. Родители принимают участие в диагностике, обсуждают цели и задачи, получают рекомендации для занятий дома. Детские сады и центры развития предлагают родителям доступ к методическим материалам, вебинарам и курсам по вопросам воспитания, психологии и развития детей раннего возраста. Ведется работа по повышению педагогический грамотности родителей, чтобы они могли лучше понимать и поддерживать своего ребенка.

Индивидуальность — это построение образовательного процесса на основе уникальных особенностей, склонностей и потребностей каждого ребенка. Это один из главных принципов Федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования (ФГОС ДО).

К основным направлениям индивидуализации относят следующие: педагоги используют гибкие методы, позволяющие адаптировать задания под уровень развития и интересы ребенка; пространство группы делится на центры активности (игровой, творческий, конструирования, уединения), ребенок может самостоятельно выбирать, где и чем заниматься; работа с семьей ведется не по шаблону (проводятся индивидуальные беседы, анкетирование, используют ящики «Вопрос-ответ»; создаются «Портфолио дошкольника», которые ведутся совместно родителями и педагогами и отражают уникальный путь развития ребенка).

Современная тенденция заключается в переходе от унифицированного подхода к созданию персонализированной образовательной среды. В центре этой системы находится ребенок со своими уникальными способностями и интересами, а семья выступает как главный союзник и эксперт по своему ребенку. Такой тандем семьи и педагогов обеспечивает наиболее полное и гармоничное развитие личности в раннем возрасте.

Литература:

1. *Акимова, Е.* Современные технологии раннего развития детей в дошкольных образовательных организациях / Е. Акимова, Т. Боровских, Е. Бородина [и др.]. — Липецк : Изд-во ЛГПУ им. П. П. Семенова-Тян-Шанского, 2023. — 185 с. — ISBN 978-5-907792-23-4. — Текст: непосредственный.

2. Актуальные тенденции в дошкольном образовании 2025–2026 // Mary Jane: британский клубный детский сад : [сайт]. — 2026. — URL: https://maryjanekids.ru/info/aktualnye-tendentsii-v-doshkolnom-obrazovanii-2025–2026/ (дата обращения: 10.04.2026).

Романова А. И.
Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет,
г. Челябинск, Россия
e-mail: arina.romanova09@mail.ru

Научный руководитель:
Жукова М. В., к. п. н., доцент

К ВОПРОСУ О ФОРМИРОВАНИИ КИБЕРБЕЗОПАСНОГО ПОВЕДЕНИЯ В МЛАДШЕМ ШКОЛЬНОМ ВОЗРАСТЕ

Аннотация. Статья посвящена исследованию вопроса, связанного с особенностями кибербезопасности детей младшего школьного возраста. Рассмотрено толкование понятия «информационная культура», основные угрозы, которые существуют для младших школьников в сети Интернет, представлены рекомендации для родителей, которые позволят научить ребенка безопасному поведению в Сети, приведены данные исследования подверженности младших школьников киберугрозам и кибератакам.

Ключевые слова: информационная культура, информационно-коммуникационная среда, кибератака, кибербезопасность, киберпространство, киберугроза.

Romanova A. I.
South Ural State Humanitarian and Pedagogical University,
Chelyabinsk, Russia
e-mail: arina.romanova09@mail.ru

Supervisor:
Zhukova M. V., Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor

ON THE FORMATION OF CYBERSECURITY BEHAVIOR IN PRIMARY SCHOOL AGE

Annotation. The article is devoted to the study of the issue related to the peculiarities of cybersecurity of primary school children. The article discusses the concept of «information culture» and the main threats that exist for younger schoolchildren on the Internet. It provides recommendations for parents to teach their children how to behave safely on the Internet and presents research data on the susceptibility of younger schoolchildren to cyber threats and cyberattacks.

Keywords: information culture, information and communication environment, cyberattack, cybersecurity, cyberspace, cyber threat.

Современные младшие школьники (7–11 лет) — поколение, которое не мыслит жизнь без Интернета. Анализ литературы позволяет утверждать, что средний возраст выхода в сеть в России снизился до 6–7 лет. В 2020 году, согласно проведенному в России опросу, в начальной школе почти у 86 % есть свой смартфон или планшет [1]. Дети не просто смотрят мультфильмы — они общаются в мессенджерах, играют в онлайн игры и заводят первые аккаунты в социальных сетях.

Однако цифровая свобода несет в себе киберугрозы, о которых ребенок в силу возраста просто не может знать. Задача взрослых — не изолировать ребенка от технических устройств, а научить его безопасному использованию сети Интернет.

Особое внимание информационной безопасности учащихся уделяет Федеральный закон «О защите детей от информации, причиняющей вред их здоровью и развитию» от 29.12.2010 №436-ФЗ. Этот закон трактует кибербезопасность как «… состояние защищенности детей, при котором отсутствует риск, связанный с причинением информацией вреда их здоровью и (или) физическому, психическому, духовному, нравственному развитию» [2].

Согласно Распоряжению Правительства Российской Федерации от 22.12.2022 г. №4088-р «Стратегической целью государственной политики в области повышения культуры информационной безопасности граждан Российской Федерации является формирование у них навыков противодействия угрозам информационной безопасности, в том числе информационно-психологическим угрозам, и, как следствие, повышение общего уровня грамотности по вопросам информационной безопасности граждан Российской Федерации» [3].

Е. В. Никотина в своем труде определяет информационную культуру младшего школьника как часть общей культуры личности, включающую систему представлений об информационной картине мира, умений в области

ИКТ и потребностей в их использовании, знаний правовых и эстетических норм поведения в информационном пространстве, творческий подход к осуществлению информационной деятельности, а также наличие развитой информационной рефлексии [4].

Таким образом, возникает необходимость воспитания у младших школьников цифровой грамотности, представляющей собой совокупность характеристик, включающих знания, практические навыки и готовность безопасно их применять в информационно-коммуникационной среде. Это позволяет, по мнению Л. В. Волковой, выделить «… три умения — работать с информацией, действовать совместно и следовать правилам информационной безопасности» [5]. Эти компетенции становятся основой для подготовки учащихся к кибербезопасности в современном мире.

Стоит отметить, что с 2021 года в российских школах активно внедряются проекты кибербезопасности. Например, «Урок цифры» — ежегодные занятия, где в игровой форме рассказывают о защите персональных данных, безопасном серфинге (процесс просмотра и навигации) и рисках, связанных с цифровым взаимодействием.

Рассмотрим основные угрозы для младших школьников:

1. Психологическое насилие в сети Интернет. В начальной школе дети активно копируют модели поведения взрослых. Обиды, ссоры и насмешки легко перемещаются из «домашних обсуждений» в чаты класса или игровые платформы.

2. Вовлечение в сообщества негативного характера. Несмотря на усиление борьбы с подобными группами, злоумышленники находятся в более закрытых приложениях, где могут склонять детей к опасным действиям или внушать ложные ценности.

3. Мошенничество и фишинг. Дети по своей природе доверчивы. Они легко могут перейти по неизвестным ссылкам или ввести данные от аккаунта мама / папы ради виртуальных денег.

4. Нежелательный контент. Случайный переход по незнакомому источнику может привести на сайты для взрослых, сцены насилия или экстремистские материалы.

5. Игровая зависимость и различные покупки. Ребенок часто не осознает ценности реальных денег, легко тратя родительские средства на определенные атрибуты в играх.

Проведенное нами исследование показало, что 68 % детей младшего школьного возраста подвержены киберугрозам и кибератакам в сети Интернет. Следовательно, наблюдается вероятность появления небезопасного поведения в киберпространстве.

Важно указать, что родители играют ключевою роль в формировании безопасного поведения ребенка в информационно-коммуникационной среде. Именно взрослые закладывают основы цифровой грамотности: учат критически оценивать информацию, различать надежные источники и соблюдать правила общения в сети.

Представим ряд рекомендаций для родителей, которые позволят уберечь детей от киберугроз.

1. Главное правило: контроль должен быть не тотальным (это вызовет протест), а «заботливым».

2. Использовать технические возможности сетей связи. В России у всех сетей связи и на мобильных устройствах есть опция «Родительский контроль». Эта функция поможет отслеживать геолокацию, время, проводимое в играх, блокировать сайты по категориям.

3. Соблюдение цифровой гигиены и использование паролей. Научить детей не разглашать личные данные, используйте «Закрытые профили» в социальных сетях, объяснить, что пароль — это личное, секрет, который никто не должен знать.

4. Обучение общению. Донести до ребенка мысль о том, что не нужно отвечать агрессивно собеседнику, который выводит на провокацию, и не стоит помогать «другу», который хочет совершить какое-либо зло.

Таким образом, кибербезопасность младшего школьника — это постоянный процесс обучения ребенка использованию возможностей сети Интернет. Педагоги и родители не в силах запретить ребенку пользоваться киберпространством, но могут стать для него «цифровым наставником».

Литература:

1. Опрос: Взрослые и дети в интернете: цифровая грамотность — Текст : электронный // Kids Safe Media: [сайт]. — 2026. — URL: https://kids.kaspersky.ru/article/opros_vzroslye_i_deti_v_internete_cifrovaya_gramotnost (дата обращения: 15.03.2026).

2. Федеральный закон «О защите детей от информации, причиняющей вред их здоровью и развитию». — Москва : Омега-Л, 2023. — 20 с. — ISBN 978-5-370-05185-2. — Текст: непосредственный.

3. Концепция формирования и развития культуры информационной безопасности граждан Российской Федерации : утверждена распоряжением Правительства Российской Федерации от 22.12.2022 г. №4088-р. — Текст : электронный // Правительство Российской Федерации : официальный сайт. — 2026. — URL: http://government.ru/docs/all/145092/ (дата обращения: 24.03.2026).

4. *Никотина, Е. В.* Формирование информационной культуры детей младшего школьного возраста в учреждениях дополнительного образования : специальность 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования» : автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Никотина Екатерина Васильевна; Ставропольский государственный педагогический институт. — Владикавказ : Северо-Осетинский гос. ун-т им. К. Л. Хетагурова, 2012. — 22 с. — Текст : непосредственный.

5. *Волкова, Л. В.* Формирование во внеурочной деятельности информационной безопасности младших школьников / Л. В. Волкова, Ю. С. Волкова. — Текст: непосредственный // Гуманитарные исследования. Педагогика и психология. — 2022. — №11. — С. 43–52.

Савицкая А. С.
Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет,
г. Челябинск, Россия
e-mail: nastya.eas@mail.ru

Научный руководитель:
Семенова М. Л., к. п. н., доцент

ОНБОРДИНГ КАК СОВРЕМЕННЫЙ МЕХАНИЗМ УПРАВЛЕНИЯ АДАПТАЦИОННЫМИ ПРОЦЕССАМИ МОЛОДЫХ ПЕДАГОГОВ В СИСТЕМЕ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация. В статье рассматриваются ключевые условия и практические шаги по трансформации онбординга из разовой кадровой инициативы в устойчивый механизм управления адаптацией молодых педагогов в системе дошкольного образования. Акцент сделан на комплексном подходе.

Ключевые слова: онбординг, педагогическая адаптация, молодой специалист, педагогическая деятельность.

Savitskaya A. S.
South Ural State Humanitarian and Pedagogical University
Chelyabinsk, Russia
e-mail: nastya.eas@mail.ru

Supervisor:
Semenova M. L., Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor

ONBOARDING AS A MODERN MECHANISM FOR MANAGING THE ADAPTATION PROCESSES OF YOUNG TEACHERS IN THE PRESCHOOL EDUCATION SYSTEM

Annotation. This article examines the key conditions and practical steps for transforming onboarding from a one-time personnel initiative into a sustainable mechanism for managing the adaptation of young teachers in the preschool education system. Emphasis is placed on a comprehensive approach.

Keywords: onboarding, pedagogical adaptation, young specialist, pedagogical activity.

В системе дошкольного образования в настоящее время особую остроту приобретает проблема высокой текучести молодых педагогических кадров. Согласно данным Лаборатории оценки профессиональных компетенций и развития взрослых НИИ урбанистики и глобального образования МГПУ (2022–2023 гг.), около 40 % молодых педагогов покидают дошкольные образовательные организации (ДОО) в течение первых двух лет работы.

Основными причинами оттока выступают высокая эмоциональная и психологическая нагрузка, сложность адаптации к специфике работы с детьми дошкольного возраста и их родителями, недостаток методической и психологической поддержки на начальном этапе, а также отсутствие четкой программы сопровождения и наставничества. Традиционные формы адаптации, включающие ознакомительные беседы, вручение должностных инструкций и эпизодические консультации, носят формальный характер и не обеспечивают системного погружения в профессию. Это снижает мотивацию молодых специалистов и повышает риск их ухода из учреждения [1].

В связи с низкой эффективностью традиционных методов возникает объективная необходимость внедрения более совершенных механизмов адаптации. Решением данных проблем может стать внедрение технологии онбординга.

Под онбордингом понимается системный, структурированный и пролонгированный процесс сопровождения новых сотрудников, направленный на их эффективную интеграцию в профессиональную среду, что соответствует положениям теории управления персоналом А. Я. Кибанова. В отличие от традиционных методов, онбординг предполагает не разовые мероприятия, а комплексную программу, объединяющую ориентацию, обучение и интеграцию в единую систему. Ключевым преимуществом подхода выступает персонализация сопровождения: программа адаптируется под индивидуальные профессиональные дефициты и сильные стороны начинающего педагога, что повышает ее результативность [2].

Важным элементом технологии онбординга является многоканальность поддержки, сочетающая наставничество опытных коллег, методическую помощь, психологическую поддержку и использование цифровых инструментов. Как подчеркивает М. Р. Битянова, индивидуализация сопровождения способствует росту вовлеченности и мотивации начинающих специалистов, поскольку программа отвечает их реальным потребностям. Прозрачность критериев успеха на каждом этапе испытательного срока и регулярная обратная связь позволяют объективно оценивать прогресс и своевременно корректировать программу адаптации.

В зарубежной практике онбординг описывается в рамках модели «6 C's» Talya Bauer, включающей соответствие требованиям (Compliance), разъяснение ожиданий (Clarification), формирование уверенности (Confidence), установление связей (Connection), погружение в культуру (Culture) и обратную связь (Checkback). Эти компоненты согласуются с отечественными подходами и подчеркивают универсальность принципов эффективной адаптации.

Для успешной реализации онбординга в дошкольных организациях необходимо интегрировать его в кадровую политику учреждения, нормативно закрепить через разработку Положения об онбординге и индивидуального плана адаптации, а также обеспечить ресурсную поддержку — обучение наставников, выделение бюджета на цифровые платформы и стимулирование наставнической деятельности. Программный подход предполагает поэтапное погружение новичка в профессиональную среду: от предварительного знакомства до первого рабочего дня (пребординг), ориентации в первые недели, обучения и наставничества в последующие месяцы и постсопровождения после испытательного срока [3].

Исследования подтверждают, что системный онбординг позволяет снизить текучесть молодых педагогов на 20–30 %, повысить уровень удовлетворенности работой на 20–25 % и сократить время адаптации. Обобщенный пример из практики показывает, что внедрение онбординга в ряде ДОО позволило снизить текучесть с 40 % до 15–20 % за два года. Экономический эффект выражается в сокращении затрат на подбор и обучение новых сотрудников, а также в повышении качества образовательного процесса за счет стабильности кадрового состава.

Таким образом, технология онбординга выступает стратегическим инструментом управления адаптацией молодых педагогов в системе дошкольного образования. Его внедрение снижает стресс и профессиональную неопределенность начинающих специалистов, ускоряет их профессиональное становление, повышает лояльность к организации и укрепляет репутацию ДОО как привлекательного работодателя [4].

Ключевыми условиями успеха эффективной работы онбординга являются системный подход к проектированию программы, интеграция онбординга в общую стратегию развития кадрового потенциала и регулярный мониторинг эффективности через показатели текучести, удовлетворенности и динамики компетенций. Перспективы развития связаны с масштабированием опыта на другие ДОО, развитием цифровых инструментов онбординга и созданием сети наставников, что позволит тиражировать успешные практики и повысить качество адаптации молодых педагогов в масштабах отрасли.

Литература:

1. *Семенова, М. Л.* Наставничество и тьюторство в работе с молодыми педагогами / М. Л. Семенова. — Текст : непосредственный // Экологическая безопасность, здоровье и образование : сб. ст. XII Всерос. науч.-практ. конф. молодых ученых, аспирантов и студентов (Челябинск, 26 апреля 2019 г.). — Челябинск : Южно-Уральский научный центр РАО, 2019. — С. 283–288.

2. *Кулик, А. Ю.* Онбординг как инновационный метод адаптации на рабочем месте / А. Ю. Кулик, Е. Н. Сидоренко. — Текст : непосредственный // Молодой исследователь Дона. — 2025. — Т. 10, № 4 (55). — С. 121–126.

3. *Оглоблин, В. А.* Понятие онбординга и его применение при адаптации молодых специалистов / В. А. Оглоблин, А. Е. Дацко. — Текст : непосредственный // Экономика и бизнес: теория и практика. — 2023. — № 6–2 (100). — С. 87–91. — DOI 10.24412/2411-0450-2023-6-2-87-91.

4. *Сапранкова, Т. А.* Система онбординга как новый элемент в парадигме управления персоналом / Т. А. Сапранкова, Н. В. Фирсова. — Текст : непосредственный // Бизнес-образование в экономике знаний. — 2020. — № 3 (17). — С. 122–125.

Садкова Э. Н.
Детский сад № 28 г. Челябинска,
г. Челябинск, Россия
e-mail: mdoukalin28@mail.ru

СЮЖЕТНО-РОЛЕВЫЕ ИГРЫ КАК СРЕДСТВО НРАВСТВЕННО-ПАТРИОТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Аннотация. Статья посвящена исследованию роли сюжетно-ролевых игр в нравственно-патриотическом воспитании детей дошкольного возраста. В работе рассматриваются основные подходы к организации таких игр в дошкольных образовательных учреждениях, а также представлены примеры и результаты их применения на практике.

Ключевые слова: патриотизм в детском саду, игры, традиции, уважение, ценности.

Sadkova E. N.
Kindergarten No 28 of Chelyabinsk,
Chelyabinsk, Russia
e-mail: mdoukalin28@mail.ru

ROLE-PLAYING GAMES AS A MEANS OF MORAL AND PATRIOTIC EDUCATION OF PRESCHOOL CHILDREN

Annotation. The article is devoted to the study of the role of role-playing games in the moral and patriotic education of preschool children. The paper discusses the main approaches to organizing such games in preschool educational institutions, and provides examples and results of their application in practice.

Keywords: patriotism in kindergarten, games, traditions, respect, values.

Дошкольный возраст — это период, когда закладываются основы личности, формируются первые представления о добре и зле, дружбе, справедливости, любви к Родине. Одним из самых эффективных инструментов для нравственно-патриотического воспитания в этом возрасте являются сюжетно-ролевые игры.

Развитие чувства патриотизма у дошкольников через сюжетно-ролевые игры должно строиться на понятных и близких им образах. В этом возрасте патриотизм — это, прежде всего, любовь к семье, родному дому, городу, природе и уважение к людям, которые их защищают и создают [1].

В процессе игры дети примеряют на себя различные роли (семья, защитники, рабочие, врачи), что помогают им осознать важность таких понятий, как Родина, долг, честь, семья. Через игровые ситуации они учатся честности, доброте, ответственности, умению работать в коллективе. Игра позволяет узнать о традициях, истории страны, учит эмоционально переживать, воспитывает уважение к старшим.

Участие взрослого — это ключевой фактор, который может как многократно усилить воспитательный и развивающий потенциал сюжетно-ролевой игры, так и свести его к минимуму. Роль взрослого не сводится к простому наблюдению; это активная, многогранная позиция, требующая педагогического такта и понимания детской психологии.

Дети дошкольного возраста имеют ограниченный жизненный опыт. Их знания о профессиях, социальных ситуациях и нормах поведения фрагментарны [2]. Воспитатель выступает в роли «мостика» между этим ограниченным опытом и огромным миром реальности.

Именно взрослый может предложить игру на тему, с которой ребенок еще не сталкивался. Например, после посещения пожарной части или прочтения книги о космонавтах воспитатель может инициировать игру «Мы — пожарные» или «Космическое путешествие». Без этого толчка дети могут бесконечно проигрывать одни и те же бытовые сюжеты (дочки-матери, магазин, больница). Взрослый обогащает игру знаниями, может рассказать, какие инструменты использует врач, как называется блюдо, которое готовит повар. Помогает создать предметно-пространственную среду: подбирает и изготавливает атрибуты (халаты, каски, руль), которые стимулируют воображение и помогают глубже погрузиться в роль.

Вступая в игру, воспитатель не просто играет, а показывает, как нужно действовать. Например, играя роль «пациента», он может показать, как вежливо обратиться к врачу и поблагодарить его за помощь. Может создавать игровые ситуации, требующие нравственного выбора. Через игру взрослый может ненавязчиво прививать любовь к Родине.

Через сюжетно-ролевые игры можно ненавязчиво и увлекательно формировать у детей нравственные и патриотические качества [1].

Игры на темы «Мы — военные», «Спасатели», «Путешествие по родному городу» или «Космическая экспедиция» позволяют познакомить детей с героическим прошлым страны, профессиями, которые прославили Россию, и достопримечательностями родного края. Дети с гордостью примеряют на себя роли космонавтов, врачей, строителей, тем самым идентифицируя себя с великим народом.

В играх «Больница», «Семья», «Детский сад» дети учатся проявлять заботу о «больных» (куклах или товарищах), вежливость, уважение к старшим, ответственность за свои поступки. Сюжеты, где нужно помочь другу, поделиться игрушкой или разрешить конфликт мирным путем, напрямую работают на формирование эмпатии и доброты.

Сюжетно-ролевая игра по своей сути коллективная. Чтобы построить «дом» или «отправить корабль в плавание», детям необходимо договориться, распределить роли, действовать сообща [3]. Это учит их взаимопомощи, умению слушать друг друга и достигать общей цели.

Благодаря использованию таких игр дети становятся более отзывчивыми, ответственными, проявляют интерес к истории и традициям. У них формируются навыки командной работы, умение слушать и уважать других. Родители отмечают рост интереса детей к вопросам патриотизма и нравственности.

Включение сюжетно-ролевых игр в систему образовательных мероприятий детского сада играет ключевую роль в решении задач всестороннего нравственного и патриотического воспитания [3]. Они формируют не только личные качества ребенка, но и создают предпосылки для дальнейшего социального становления личности,

развивая интеллект, эмоциональную сферу и навыки коммуникации. Эти игры готовят малышей к активному включению в общественную жизнь, сознательной гражданской позиции и готовности внести свой вклад в будущее страны.

Литература:

1. *Эльконин, Д. Б.* Психология игры / Д. Б. Эльконин. — 2-е изд. — Москва : Гуманит. издат. центр ВЛАДОС, 1999. — 360 с. — ISBN 5-691-00256-2.

2. Игра и дошкольник. Развитие детей старшего дошкольного возраста в игровой деятельности : сборник / под ред. Т. И. Бабаевой, З. А. Михайловой. — Санкт-Петербург : Детство-Пресс, 2004. — 192 с. — (Библиотека программы «Детство»). — ISBN 5-89814-251-7.

3. *Кодаченко, А. Ю.* Нравственно-патриотическое воспитание дошкольников посредством сюжетно-ролевой игры / А. Ю. Кодаченко. — Текст : непосредственный // Молодой ученый. — 2024. — № 50 (549). — С. 513–516.

Саломонова Т. Д.

Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет,
г. Челябинск, Россия
e-mail: tanasalomonova@mail.ru

Научный руководитель:
Резникова Е. В., к. п. н., доцент

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ФОРМИРОВАНИЯ СВЯЗНОЙ РЕЧИ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С НАРУШЕНИЕМ ИНТЕЛЛЕКТА ВО ВНЕУРОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Аннотация. В статье рассматриваются особенности формирования связной речи у младших школьников с нарушением интеллекта. Обосновывается необходимость использования внеурочной деятельности как эффективной среды для развития коммуникативных навыков и социализации. Представлены взгляды ведущих исследователей (А. К. Аксенова, В. Г. Петрова, Р. И. Лалаева, М. Ф. Гнездилов и др.) на проблему связной речи при интеллектуальных нарушениях.

Ключевые слова: связная речь, нарушение интеллекта, младшие школьники, внеурочная деятельность, психолого-педагогическое сопровождение.

Salomonova T. D.

South Ural State Humanitarian and Pedagogical University,
Chelyabinsk, Russia
e-mail: tanasalomonova@mail.ru

Supervisor:
Reznikova E. V., Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor

PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL SUPPORT FOR THE DEVELOPMENT OF CONNECTED SPEECH IN YOUTH SCHOOL STUDENTS WITH INTELLECTUAL DISABILITIES IN EXTRACURRICULAR ACTIVITIES

Annotation. This article examines the development of coherent speech in primary school children with intellectual disabilities. It also explores the importance of using extracurricular activities as an effective medium for developing communication skills and socialization. The article presents the views of leading researchers (A. K. Aksenova, V. G. Pet rova, R. I. Lalaeva, M. F. Gnezdilov, and others) on the issue of coherent speech in children with intellectual disabilities.

Keywords: coherent speech, intellectual impairment, primary school students, extracurricular activities, psychological and pedagogical support.

В нормативно-правовом обеспечении образовательного процесса для обучающихся с нарушением интеллекта (ФГОС, ФАОП) говорится об обучении, которое должно быть нацелено на формирование жизненных компе-

тенций и социализации ребенка в обществе, что невозможно без развития коммуникативных навыков. Документы указывают на необходимость использования внеурочной деятельности для развития связной речи младших школьников с нарушением интеллекта.

От уровня развития связной речи зависит формирование личности ребенка, его социализация, успешность обучения. Формирование связной речи у учеников с нарушением интеллекта представляют трудности в использовании малоразвернутых и фрагментарных высказываний. В их речи нарушена логическая последовательность высказывания, связь между отдельными его частями. Без целенаправленной коррекционной работы по развитию речи невозможно развитие связной речи [4].

Нарушения формирования связной речи у детей с нарушением интеллекта обусловлены целым комплексом причин. Это нарушения познавательной деятельности, несформированность возможности вести диалог, низкая речевая активность данной категории детей, несформированность эмоционально-волевой сферы [3].

Исследованием связной речи учеников с нарушением интеллекта занимались А. К. Аксенова, В. Г. Петрова, В. И. Воронкова, Р. И. Лалаева, С. Ю. Ильина и другие.

Связная речь — семантически детализированный дискурс, обеспечивающий общение и понимание. С. Я. Рубинштейн считает связность «уместностью идей говорящих или пишущих в их понимании слушателей или читателей». Таким образом, главная характеристика связной речи заключается в том, что ее понимает собеседник. Е. А. Баринова, Т. А. Ладыженская считают, что связная речь определяется как совокупность тематически сгруппированных разговорных сегментов, которые тесно связаны между собой и представляют единую семантическую и структурную единицу [1, 5].

М. Ф. Гнездилов, Л. Н. Ефименкова, В. Г. Петрова отмечают, что развитие связной речи у детей с нарушением интеллекта протекает медленно. Обучающиеся длительное время остаются в вопросно-ответной форме речи, в ситуативной речи. Переход к самостоятельному произношению даже с помощью логопеда очень сложен для этой категории детей, и в большинстве случаев затягивается до 4–5 лет начальной школы [2, 4].

Развитию речи детей, помимо учебных занятий способствует организованная внеурочная деятельность. Содержание внеурочной деятельности обучающихся с нарушением интеллекта складывается из совокупности направлений, форм и конкретных видов деятельности.

Психолого-педагогическое сопровождение по формированию связной речи во внеурочной деятельности должно включать:

1. Создание мотивированных коммуникативных ситуаций;
2. Постепенный переход от диалогической речи к монологической;
3. Использование визуальных опор (серии сюжетных картинок, мнемотаблицы);
4. Формирование навыков пересказа с опорой на вопросы и схемы;
5. Развитие самоконтроля за связностью и последовательностью высказывания.

Таким образом, формирование связной речи у младших школьников с нарушением интеллекта представляет собой сложную психолого-педагогическую проблему, требующую системного подхода. Внеурочная деятельность создает благоприятные условия для развития коммуникативных навыков благодаря свободной обстановке, естественной мотивации и возможности многократной речевой практики.

Литература:

1. *Баринова, Е. А.* Основы методики развития связной речи : специальность 13.731 «Методика преподавания русского языка» : автореферат диссертации на соискание ученой степени доктора педагогических наук / Баринова Елена Анатольевна; Ленинградский государственный педагогический институт им. А. И. Герцена. — Ленинград, 1971. — 38 с. — Текст : непосредственный.

2. *Ефименкова, Л. Н.* Формирование речи у дошкольников : (Дети с общ. недоразвитием речи). Кн. для логопеда / Л. Н. Ефименкова. — 2-е изд., перераб. — Москва : Просвещение, 1985. — 112 с. — Текст : непосредственный.

3. *Лалаева, Р. И.* Логопедическая работа в коррекционных классах : методическое пособие для учителя-логопеда / Р. И. Лалаева. — Москва : Гуманит.-издат. центр ВЛАДОС, 2001. — 220 с. — ISBN 5-691-00137-X. — Текст : непосредственный.

4. *Петрова, В. Г.* Развитие речи учащихся вспомогательной школы / В. Г. Петрова. — Москва : Педагогика, 1977. — 200 с. — Текст : непосредственный.

5. *Рубинштейн, С. Я.* Психология умственно отсталого школьника : Учеб. пособие для пед. ин-тов по спец. №2111 «Дефектология» / С. Я. Рубинштейн. — 3-е изд., перераб. и доп. — Москва : Просвещение, 1986. — 192 с. — Текст : непосредственный.

Сафина А. Г.
Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет,
г. Челябинск, Россия
e-mail: malinchik74@mail.ru

Научный руководитель:
Волчегорская Е. Ю., д. п. н., профессор

ТЕХНОЛОГИИ РАЗВИТИЯ КРИТИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Аннотация. В представленной статье раскрыта сущность и содержание понятия «критическое мышление», выделены специфические особенности его развития в период младшего школьного возраста. В работе дан развернутый анализ методов и приемов развития критического мышления у обучающихся начальной школы в соответствии с требованиями ФГОС начального общего образования.

Ключевые слова: критическое мышление, младшие школьники, обучающиеся, особенности развития, методы и приемы.

Safina A. G.
South Ural State Humanitarian and Pedagogical University,
Chelyabinsk, Russia
e-mail: malinchik74@mail.ru

Supervisor:
Volchegorskaya E. Yu., Doctor of Pedagogical Sciences, Professor

TECHNOLOGIES FOR THE DEVELOPMENT OF CRITICAL THINKING IN PRIMARY SCHOOL CHILDREN

Annotation. This article explores the essence and content of the concept of «critical thinking» and highlights the specific characteristics of its development during primary school. It also provides a comprehensive analysis of methods and techniques for developing critical thinking in elementary school students in accordance with the requirements of the federal state educational standard for primary general education.

Keywords: critical thinking, primary school students, students, developmental characteristics, methods and techniques.

В современный период времени обучение в начальной школе должно быть направлено на выработку и развитие у обучающихся начальной школы знаний и навыков разрешения различных критических ситуаций. В исследовании Т. И. Немыкиной и др. указано, что процесс обучения на начальной ступени должен быть построентаким образом, чтобы педагоги смогли создавать благоприятные условия для полноценного развития мыслительной деятельности каждого младшего школьника, развития его критического мышления, сущность которого заключается в наличии у обучающихся способности анализировать информацию, оценивать ее достоверность, а также принимать обоснованные решения на основе имеющихся теоретических знаний и практического опыта [1].

А. Р. Джиоева и З. К. Малиева рассматривают критическое мышление как вид мыслительной деятельности индивида, основу которого составляют рефлексивные умения и навыки в процессе работы с информацией, формировании выводов и умозаключений, а также проверки выдвинутых гипотез и доказательства определенных фактов. По мнению авторов, процесс формирования и развития критического мышления происходит в результате закрепления мировоззрения, проверки собственных умозаключений, проведении сравнительного анализа и сопоставления выявленных противоречий и несоответствий с подходами предшественников, а также формировании новых умозаключений, в которых отсутствует противоречивость во взглядах [2].

По мнению Д. Халперна, критическое мышление входит в совокупность мыслительных операций обучающихся начальной школы, при которых у младших школьников сформированы умения и навыки самостоятельно формулировать цель и проблематику, анализировать точки зрения своих одноклассников, а также риски и последствия в процессе принятия решений. Исследователь выделяет, что ключевыми особенностями проявления критического мышления у младших школьников выступают умения задавать вопросы, выделять основную мысль, а также формулировать определенные суждения. Однако у большинства детей можно выделить ограниченность навыков проведения самоанализа, оценки собственных выводов, что можно объяснить преобладанием наглядно-образного мышления, что характерно для обучающихся данной возрастной категории [3].

В исследовании И. А. Голышева, Е. С. Сбитнева отмечено, что в целях развития критического мышления педагог может использовать разнообразные методы и приемы. Так, например, из числа наиболее эффективных

авторы выделяют работу с информацией, целью которой ставится научить младших школьников искать, анализировать и оценивать информацию. Для реализации данного метода, педагогом могут быть использованы следующие приемы: «Верные и неверные утверждения», таблица «тонких» и «толстых» вопросов, «Ключевые слова», «Кроссенс», кластер и др., которые будут способствовать развитию умений обучающихся критически оценивать информацию, определять ее достоверность, а также выявлять причинно-следственные связи [4].

В работе Л. В. Анциферовой представлены разнообразные методы и технологии, направленные на успешный процесс развития критического мышления обучающихся начальной школы, повышения уровня активности и интереса школьников к выполнению учебных заданий по темам и разделам общеобразовательной программы. Так, например, автор указывает на практическое использование новых, современных технологий развития критического мышления младших школьников — чтение с пометками на полях, «мозговой штурм», «Дерево предсказаний», сюжетные кейсы и проблемные ситуации, при решении которых обучающиеся учатся выделять проблему, осуществлять поиск возможных решений, а также обосновывать собственный выбор [5].

Таким образом, анализ технологий развития критического мышления на ступени начального образования показал, что в настоящее время имеется достаточное количество разнообразных методов, форм и приемов работы, которые могут использоваться на практике учителей начальной школы. Более того, их грамотное использование в урочной и внеурочной деятельности даст возможность школьникам приобрести умения и навыки критического анализа учебной информации, поиска эффективных решений и их обоснования.

Литература:

1. *Немыкина, Т. И.* Технология развития критического мышления / Т. И. Немыкина, Г. В. Дрягина, С. В. Блялина [и др.]. — Текст : неосредственный // Международный журнал экспериментального образования. — 2012. — № 4–1. — С. 73–74.
2. *Джиоева, А. Р.* Технология развития критического мышления в учебном процессе общеобразовательной школы / А. Р. Джиоева, З. К. Малиева. — Текст : неосредственный // Мир науки, культуры, образования. — 2021. — № 5(90). — С. 143–145. — DOI 10.24412/1991-5497-2021-590-143-145.
3. Халперн, Д. Психология критического мышления / Д. Халперн. — 4-е междунар. изд. — Санкт-Петербург : Питер, 2000. — 512 с. — (Серия Мастера психологии). — ISBN 5-314-00122-5. — Текст : непосредственный.
4. *Голышева, И. А.* Об использовании технологии развития критического мышления в начальной школе / И. А. Голышева, Е. С. Сбитнева. — Текст : непосредственный // Молодой ученый. — 2016. — № 26 (130). — С. 640–642.
5. *Анциферова, Л. В.* Использование технологии развития критического мышления на уроках в начальной школе (из опыта работы) / Л. В. Анциферова. — Текст : непосредственный // Обучение и воспитание: методики и практика. — 2012. — № 1. — С. 41–45.

[1]Свиридова А. В., Подобрий А. В.

Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет,
г. Челябинск, Россия
[1]e-mail: sviridovaav2@cspu.ru

СКРАЙБИНГ В КОНТЕКСТЕ АКТУАЛЬНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ РАЗВИТИЯ РЕЧИ ДОШКОЛЬНИКОВ

Аннотация. Статья посвящена анализу скрайбинга как одной из современных технологий обучения русскому языку как родному, формирования речевого поведения и развития речи воспитанников ДОУ. Кратко представлены варианты и особенности применения скрайбинг-технологии в процессе ознакомления дошкольников с уровнями и единицами языковой системы, а также построением текста и способами расположения в нем информации.

Ключевые слова: восприятие, креолизованный текст, ментальная карта скрайбинг-технология, языковые единицы.

[1]Sviridova A. V., Podobriy A. V.

South Ural State Humanitarian and Pedagogical University,
Chelyabinsk, Russia
[1]e-mail: sviridovaav2@cspu.ru

SCRIBING IN THE CONTEXT OF CURRENT SPEECH DEVELOPMENT TECHNOLOGIES IN PRESCHOOLERS

Annotation. This article analyzes scribing as a modern technology for teaching Russian as a native language, developing speech behavior, and developing speech in preschoolers. It briefly presents the options and features of scribing

technology in introducing preschoolers to the levels and units of the language system, as well as text structure and information arrangement methods.

Keywords: perception, creolized text, mental map scribing technology, language units.

Скрайбинг — 1) это технология одновременного сочетанного представления информации вербальными единицами и средствами визуализации; 2) «…детский скрайбинг — создание простых, схематичных рисунков»[1]. Она предпочитается педагогами и воспитанниками и достаточно активно используется на различных занятиях в ДОУ в силу своих универсальных свойств и широких возможностей передачи различных знаний, в том числе языковых. Скрайбинг как визуализация информации в арсенале дидактики имеет давнюю историю: в школах античного мира широко применялись доступные тогда изобразительные средства, сопровождавшие объяснение и контроль знаний учеников. Данная технология находится в одном ряду с технологиями интеллект-карт или ментальных карт и креолизацией текстов. Ментальные карты логично применимы для проверки остаточных знаний, для проверки умений оперировать терминологией, для формирования навыка адекватного «декодирования» информации, т. е. перевода ее разными знаковыми средствами. Скрайбинг-технология родственна креолизованным текстам, при реализации которых словесная информация коррелирует с визуальной, однако, отличается от них тем, что в креолизованных текстах иконический компонент находится в отношениях дополнения или пояснения вербального компонента, а в целом они относятся к письменной разновидности речи. Таким образом, скрайбинг сопровождает процесс рассказывания, развертывается с ним параллельно, одновременно информация представляется словесно и визуальными объектами, т. е. дублируется. Креолизация, ментальные карты и скрайбинг в дидактике базируются на открытиях Н. И. Жинкина — положениях об универсальном предметном коде, о накоплении сенсорной информации, которая обрабатывается мозгом и переводится в языковой знак, о начале порождения речевого высказывания как формирования синтаксического целого [2]. Технологии развития речи дошкольников (например, скрайбинг) как частный сегмент целостной современной педагогической технологии характеризуются системностью, иерархичностью, концептуальностью, управляемостью, эффективностью и воспроизводимостью. Так, она основана на положениях культурно-исторического направления психологии Л. С. Выготского и А. Р. Лурии, идеях их коллег и последователей — А. В. Запорожца, А. А. Леонтьева, И. А. Зимней, Т. В. Ахутиной. По ориентации на личностные структуры скрайбинг синкретичен, так как его применение является условием формирования знаний, умений, навыков, а также прикладной, эстетической, нравственной и творческой сфер дошкольника. Одной из основных целей использования технологии скрайбинга на языковых занятиях с дошкольниками является ознакомление с узуальными уровнями, единицами и категориями, формирования умения их выявлять в потоке речи, их различать, понимать и навыка применения в собственной коммуникации. Скрайбинг с позиции активизации когнитивных процессов воспитанников ДОУ предполагает включение и взаимодействие слуховых, зрительных и тактильных рецепторов, а, следовательно, развитие зрительного, слухового гнозисов и ручного праксиса (в зависимости от инструментария и материалов, используемых для создания объектов визуализации — картинки, символизированные рисунки, магниты, аппликации, ткани, анимационные продукты и др.). Заметим, что указанные типы гнозисов и праксис являются составляющими функционального базиса речи, а зрительные, аудиальные и тактильные сигналы объединяясь, создают полноценный единый образ объекта действительности. Если учесть, что материалы для скрайбинга отбираются разной фактуры, разных цветов, разной степени абстракции, могут нести определенный культурный код, то можно с уверенностью сделать вывод о возможности представлять воспитанникам ДОУ знания практически о всех уровнях языка и их единицах. При этом, на наш взгляд, должно выполняться следующее требование к материалам технологии: чем проще уровневая единица, тем проще и абстрактнее должен быть инструмент скрайбинга. Так, например, знакомство с гласными и согласными звуками — самыми простыми, неделимыми, формально асемантичными и единственными материальными единицами языка — должен сопровождаться оперированием разноцветными и разнофактурными геометрическими фигурами. Они же могут использоваться при проверке фонематического слуха и умения ребенка выделять ту или иную единицу в потоке речи и идентифицировать ее семантику (подразумеваем фоносемантический аспект, так как и у ребенка, и у взрослого звуки вызывают определенные эмоционально-смысловые ассоциации) и структуру. Средний дошкольный возраст (4–5 лет) характеризуется активным словотворчеством, поиском внутренней формы слова, установлением связи между морфемной структурой, денотатом и лексическим значением; дети формулируют мотивировки не только производных слов, но и непроизводных. В указанный период дошкольного детства человек осваивает морфемный состав языка и словообразование, а также начинает четко дифференцировать лексическое значение слово и словообразовательное значение, значение морфемы [3]. Удивительным является то, что дошкольник слышит, вычленяет, правильно понимает значение морфемы, однако в начальной и средней школе на уроках русского языка испытывает затруднения при подборе однокоренных слов или слов с одним и тем же словообразовательным значением. Следовательно, существует объективная необходимость структурировать преемственность между указанным дошкольным периодом и младшим школьным в аспекте выявления и понимания единиц морфемики и словообразования. По нашему мнению, здесь будет эффективно «работать» скрайбинг-технология, воздействующая на память ребенка через одномоментную активизацию слухового, зрительного и тактильного восприятия. Посредством любых скрайбинг-объектов (рисунков, магнитов, фигур из каких-либо материалов) удобно выстраивать модели или схемы слов с общей морфемой или одной и той же структуры, проводя обучающую беседу и вовлекая воспитанников в манипулирование на доске данными

объектами. Скрайбинг возможно сочетать с работой ментальными картами, например, структурировать общие, базовые знания о чем-либо с помощью ментальной карты, а углубить их по отдельным сегментам — средствами скрайбинга. Положительным результатом такого синтеза должна стать иерархически, логично выстроенная информация, правильно и оптимально закрепляющаяся в памяти ребенка. Кроме того, при системном применении технологии в сознании дошкольников будет закладываться матрица построения текста-описания или текста-рассказа, характеризующаяся одним из распространенных способов построения нарратива — от общего к частному. Ближайшей перспективой исследования скрайбинга является его применение в сочетании с традиционными и инновационными технологиями в плане подготовки старших дошкольников к обучению в начальной школе.

Литература:

1. *Варова, Д. В.* Скрайбинг как современный подход к речевому развитию дошкольников / Д. В. Варова, А. Б. Куа нышева. — Текст : непосредственный // Детство, открытое миру : сб. мат-лов XVI Междунар. науч.-практ. конф., посв. Году дошкольного образования (Омск, 24–25 марта 2026 г.). — Омск : ОмГПУ, 2026. — С. 183–184.

2. *Жинкин, Н. И.* Психолингвистика. Избранные труды / Н. И. Жинкин — Москва : Лабиринт, 2009. — 288 с. — ISBN 978-5-87604-057-2. — Текст : непосредственный

3. *Арушанова, А. Г.* Речевое развитие дошкольника в аспекте лингводидактики. Парциальная образовательная программа ДО Веселый день дошкольника («ВеДеДо») : монография / А. Г. Арушанова, С. С. Коренблит, Е. С. Рычагова. — 2-е изд., стер. — Москва : ФЛИНТА, 2016. — 318 с. — ISBN 978-5-9765-2535-1. — Текст : непосредственный.

Семенова М. Л.

Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет,
г. Челябинск, Россия
e-mail: semenovaml@cspu.ru

ПРОЕКТНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ КАК СРЕДСТВО ВОВЛЕЧЕНИЯ ПЕДАГОГОВ ДОО В ИННОВАЦИОННУЮ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ

Аннотация. В статье рассматриваются возможности использования гибких технологий проектирования в развитии инновационной позиции педагогов дошкольных образовательных организаций в практико-ориентированном обучении педагогов.

Ключевые слова: дошкольное образование, Agile методологии проектирования, инновационная позиция педагога, командное взаимодействие, этапы проектирования.

Semenova M. L.

South Ural State Humanitarian and Pedagogical University,
Chelyabinsk, Russia
e-mail: semenovaml@cspu.ru

PROJECT TECHNOLOGIES AS A MEANS OF INVOLVING DOO TEACHERS IN INNOVATIVE ACTIVITIES

Annotation. The article discusses the possibilities of using flexible design technologies in the development of the innovative position of teachers of preschool educational organizations in practice-oriented training of teachers.

Keywords: preschool education, flexible design methodologies, innovative teaching positions, teamwork, and design stages.

Постоянно меняющая среда системы образования требует от педагогов–дошкольников новых педагогических идей, инновационных подходов к организации образовательного процесса, адаптивности к динамичным запросам общества и родителей воспитанников. Соответственно, современный педагог должен обладать критическим мышлением, умением работать с информацией, быть активным во взаимодействии со всеми участниками образовательных отношений.

В то же время, следует отметить, что используемые традиционные методы работы с педагогами по повышению профессиональной компетентности часто ориентированы на передачу информации, и не уделяют должного внимания отработке практических навыков. Данное обстоятельство приводит к разрыву теории с практикой, потере мотивации в освоении инновационных технологий, неумению работать в команде и др.

Наиболее эффективным направлением в решении указанных проблем является построение работы с использованием проектных технологий, применение которых наиболее эффективно позволяет решать задачи вовлечения педагогов в инновационную деятельность.

Отечественная научная литература (М. Ю. Бухаркина, С. А. Красносельский, М. В. Моисеева, Н. Ю. Пахомова, А. Е. Петров, Л. Б. Переверзев, И. С. Сергеев, Е. С. Полат, И. Д. Чечель и др.) рассматривает проектную технологию как самостоятельную исследовательскую, творческую или практическую деятельность, направленную на достижение конкретного, реального результата.

Мы можем видеть некоторые примеры внедрения проектных технологий в управление дошкольным образованием: разработка и реализация Программы развития со всей совокупностью входящих в нее инновационных проектов; организация проектных рабочих групп в дошкольной образовательной организации (далее ДОО), творческих объединений. Вместе с тем следует отметить определенные ограничения успешной реализации проектных технологий в дошкольном образовании, а именно:

— низкий уровень проектной культуры педагогов, выражающейся в ограниченных способностях решать педагогические задачи в условиях неопределенности;
— отсутствие системности и целостности внедряемых технологий проектирования как в самостоятельной деятельности, так и в работе с воспитанниками,
— недостаточное осознание и реализация на практике принципов командного взаимодействия в решении актуальных проблем ДОО и др.

В настоящее время одним из важнейших аспектов повышения профессиональной компетентности педагогов является применение проектных технологий, обеспечивающий усиление практической направленности в обучении педагогов. Работа в проекте непосредственно вовлекает педагога в активную совместную деятельность, учит его находить и видеть противоречия, выдвигать гипотезы и защищать их, выдвигая аргументы, анализируя полученные результаты [1].

Лыгина Н. И. в своем исследовании дает характеристику гибких технологий проектирования, заимствованных из управления IT- проектами и позволяющих получить значительные эффекты в педагогической практике [2]. К ним относятся Agile-подходы (гибкие методологии) — группа методологий, основанных на принципах итеративной (цикличной) работы, командного взаимодействия и адаптации к изменениям. Главной целью указанных методологий является создание максимально ценного продукта в условиях неопределенности, с минимальными затратами времени и ресурсов, что особенно актуально в современных условиях существования образовательных организаций.

Наиболее значимыми для подготовки педагогов к инновационной деятельности, на наш взгляд, являются следующие принципы Agile методологии:

1) командное взаимодействие — решения принимаются совместно при равном положении всех участников с ориентировкой на общую цель, что позволяет педагогу находиться в позиции субъекта;

2) самоорганизация — каждый участник строго соблюдает этапы проекта (спринты), несет ответственность за решение задачи и результат;

3) постоянная коммуникация — регулярные обсуждения выполняемых действий позволяют вносить коррективы на любом этапе работы, а также обеспечивает координацию процесса;

4) визуализация всех процессов с помощью различных инструментов, что помогает наглядно демонстрировать степень решения поставленных задач и оптимизировать временные и другие ресурсы.

Реализация Agile-методологии обеспечивается методами Scrum (проект фрагментируется на итерации (ограниченные по времени циклы работы) — временные промежутки: планирование, разработка, оценивание), Kanban (визуализация процесса решения задач на доске на каждой стадии)и др.

Процесс разработки проекта начинается с возникновения инновационной идеи и определении конечной цели, списка задач, выполнение которых осуществляется последовательно короткими циклами (спринтами). Одновременно формируется команда и куратор, который управляет стратегией по выполнению работ.

Важно иметь ввиду, что каждый цикл имеет свою цель и результат. Соответственно, на этапе инициации проекта итогом деятельности станет устав или паспорт проекта с четким набором задач (бэклог) и необходимыми ресурсами.

Так на этапе анализа и планирования проводится тщательный анализ внешних и внутренних резервов, необходимых для успешного решения проекта. Для этого могут быть использованы следующие инструменты: Диаграмма Исикавы (рыбья кость), SWOT-анализ, Риск-анализ и др., которые позволяют на старте проекта выявить потенциальные риски, конкретизировать причины и сильные стороны организации и коллектива. Результатом данного этапа может стать разработка стандартов (ключевых показателей), соответствующих готовому продукту, техническое задание, план-график и т. д.

В ходе реализации проекта по выполнению поставленных задач осуществляется контроль с учетом новых данных, изменения потребностей и т. д. Важным составляющим на этом этапе является постоянная обратная связь. В команде анализируются полученные результаты, идет обсуждение по выявлению лучших предложений, допущенных ошибок для исключения их в будущем. Соответственно, возникает необходимость оперативного регулирования и корректировка процесса.

На этапе завершения проекта команда оценивает полученные результаты по выработанным ранее ключевым показателям, проводится анализ деятельности и результатов, обсуждаются как достижения, так и допущенные ошибки, которые следует учитывать в следующих проектах.

Методология управления проектами может включать разное количество фаз и этапов, но обязательный набор для успешного управления представляет анализ, планирование, организация (реализация) и контроль проекта.

Вовлечение педагогов в проектную деятельность с использованием всех ее характеристик (совместные обсуждения, открытость к обратной связи, приобретаемые навыки рефлексии и др.) обеспечивает создание культуры сотрудничества, развитие инновационной позиции, а также способствует качественному внедрению ее в работу с воспитанниками, потому как нельзя научить тому, чем не владеешь сам.

Литература:

1. *Муллер, О. Ю.* Сущность и структура понятия «проектные компетенции в профессиональной подготовке будущих педагогов» / О. Ю. Муллер. — Текст : непосредственный // Северный регион: наука, образование, культура. — 2026. — Т. 27, № 1. — С. 83–96. — DOI 10.35266/2949-3463-2026-1-9.

2. *Лыгина, Н. И.* Гибкая технология проектирования учебной деятельности в высшей школе / Н. И. Лыгина, О. В. Лауферман. — Текст : электронный // Мир науки. Педагогика и психология. — 2022. — Т. 10, № 3. — URL: https://mir-nauki.com/PDF/60PDMN322.pdf (дата обращения: 10.04.2026).

Семеняк О. А.
Детский сад № 308 г. Челябинска,
г. Челябинск, Россия
e-mail: mdou308kalin@mail.ru

ТЕОРЕТИЧЕСКОЕ ОБОСНОВАНИЕ КОНЦЕПЦИИ ПАТРИОТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Аннотация. В статье обоснована актуальность разработки авторской концепции патриотического воспитания детей дошкольного возраста, раскрыты цель, задачи, принципы, особенности организаций патриотического воспитания.

Ключевые слова: патриотизм, патриотическое воспитание, концепция патриотического воспитания.

Semenyak O. A.
Kindergarten No.308 of Chelyabinsk,
Chelyabinsk, Russia
e-mail: mdou308kalin@mail.ru

THEORETICAL SUBSTANTIATION OF THE CONCEPT OF PATRIOTIC EDUCATION OF PRESCHOOL CHILDREN

Annotation. The article substantiates the relevance of developing the author's concept of patriotic education for preschool children, and reveals the purpose, objectives, principles, and features of organizations involved in patriotic education.

Keywords: patriotism, patriotic education, concept of patriotic education.

Патриотическое воспитание подрастающего поколения является одной из первостепенных задач современного общества. Принимая во внимание, что в дошкольном возрасте закладываются основы нравственности, формируются первые представления о Родине, культуре и традициях, в дошкольной образовательной организации (ДОО) должно уделяться особое внимание целенаправленной организации патриотического воспитания [1].

Данное обстоятельство актуализирует необходимость создания концепции патриотического воспитания детей дошкольного возраста, учитывающей особенности и потребности всех участников образовательных отношений [2].

Цель концепции: обеспечение условий для формирования социально значимых патриотических ценностей, взглядов и убеждений, уважения к культурному и историческому прошлому России посредством сочетания духовно-нравственных, гражданско-патриотических, историко-культурных и иных аспектов образовательного процесса ДОО [3].

Концепция отражает теоретические основы патриотического воспитания, цель, задачи и принципы, особенности организаций патриотического воспитания в современных условиях.

В основу авторской концепции заложены следующие принципы:

1) системно-организованного подхода: скоординированная, целенаправленная работа всех участников образовательных отношений;

2) активности и наступательности: настойчивость и разумная инициатива в трансформации мировоззрения граждан и их ценностных установок, ориентированных на национальные интересы России;

3) универсальности основных направлений патриотического воспитания детей дошкольного возраста: целостный и комплексный подход, опора на социально-ценный опыт прошлых поколений, национальные традиции;

4) учет региональных условий в пропаганде патриотических идей и ценностей.

Реализация концепции патриотического воспитания детей дошкольного возраста предусматривает решение следующих задач:

1. Познакомить детей с культурой, традициями и историей родного края и страны.

2. Развивать интерес к родной природе, достопримечательностям, символике большой и малой Родины.

3. Воспитывать уважение к людям разных национальностей, проживающих в России.

4. Формировать чувство гордости за достижения родного края и страны.

5. Способствовать развитию эмоциональной отзывчивости на события, связанные с Родиной.

В основе реализации концепции учет основных принципов патриотического воспитания детей дошкольного возраста:

1) принцип культуросообразности, предусматривающий опору на культурные традиции и ценности российского общества;

2) принцип возрастной адекватности, обеспечивающий соответствие содержания и методов воспитания возрастным особенностям детей;

3) принцип наглядности, регламентирующий использование визуальных материалов, игровых ситуаций, реальных объектов для лучшего восприятия информации;

4) принцип интеграции, предусматривающий включение патриотического воспитания во все виды детской деятельности;

5) принцип сотрудничества с родителями воспитанников, который обеспечивает включение родителей в образовательный процесс;

6) принцип позитивного эмоционального фона, способствующий созданию атмосферы радости, гордости, восхищения при знакомстве с малой и большой Родиной.

Концепция патриотического воспитания детей дошкольного возраста МБДОУ «Детский сад № 308 г. Челябинска» предполагает реализацию патриотического воспитания через следующие направления:

«Мой дом, моя семья» — формирование привязанности к близким, понимания семейных традиций.

«Мой город Челябинск, мой край Южный Урал» — знакомство с достопримечательностями, природой, историей малой Родины.

«Наша страна — Россия» — знакомство с государственными символами, традициями, достижениями страны и другие.

Следует отметить, что реализация концепции патриотического воспитания детей в ДОО нацелена на развитие в российском обществе высокой социальной активности, гражданской ответственности, духовности, становление граждан, обладающих позитивными ценностями и качествами, способных проявить их в созидательном процессе в интересах Отечества, укрепления государства, обеспечения его жизненно важных интересов и устойчивого развития [4].

Литература:

1. *Данилюк, А. Я.* Концепция духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России / А. Я. Данилюк, А. М. Кондаков, В. А. Тишков. — Текст : непосредственный // Народное образование. — 2010. — № 1 (1349). — С. 39–46.

2. *Колосова, И. В.* Нормативно-правовые основы патриотического воспитания детей дошкольного возраста / И. В. Колосова. — Текст : непосредственный // Междисциплинарные аспекты современной науки и образования: новые подходы и технологии : мат-лы междунар. науч.-практ. конф. (Челябинск, 19–20 ноября 2025 г.). — Челябинск : Край Ра, 2026. — С. 196–199.

3. Указ Президента Российской Федерации от 07.05.2024 № 309 «О национальных целях развития Российской Федерации на период до 2030 года и на перспективу до 2036 года» — Текст : электронный // Администрация Президента Российской Федерации : официальный сайт. — 2026. — URL: http://www.kremlin.ru/acts/bank/50542 (дата обращения: 12.03.2026).

4. Концепция патриотического воспитания граждан Российской Федерации : одобрена на заседании Правительственной комиссии по социальным вопросам военнослужащих, граждан, уволенных с военной службы, и членов их семей (протокол № 2 (12)-П4 от 21.05.2003 г.) // Электронный фонд правовых и нормативно-технических документов: [сайт]. — 2026. — URL: https://docs.cntd.ru/document/901867597 (дата обращения: 12.03.2026).

Серикова Л. В.
Детский сад № 25 г. Челябинска,
г. Челябинск, Россия
e-mail:lora-serikova@mail.ru

Научный руководитель:
Селиверстова И. А., к. п. н., доцент

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИННОВАЦИОННЫХ ИНТЕРАКТИВНЫХ ФОРМ В РАБОТЕ С ПЕДАГОГАМИ ДОШКОЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ

Аннотация. Статья посвящена исследованию вопросов, связанных с развитием инновационного потенциала педагогов дошкольной образовательной организации. Обсуждается необходимость применения новых интерактивных форм работы с педагогами, оказывающих влияние на формирование готовности педагогов к инновационной деятельности.

Ключевые слова: дошкольная образовательная организация, инновация, инновационный потенциал педагога, интерактивные формы работы.

Serikova L. V.
Kindergarten No 25 of Chelyabinsk,
Chelyabinsk, Russia
e-mail: lora-serikova@mail.ru

Supervisor:
Seliverstova I. A., Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor

USING INNOVATIVE INTERACTIVE FORMS IN WORKING WITH TEACHERS OF A PRESCHOOL EDUCATIONAL ORGANIZATION

Annotation. The article is devoted to the study of issues related to the development of the innovative potential of teachers of a preschool educational organization. The need to use new interactive forms of work with teachers that influence the formation of teachers' readiness for innovation is discussed.

Keywords: preschool educational organization, innovation, innovative potential of the teacher, interactive forms of work.

Развитие инновационных процессов в образовании является ведущей тенденцией его обновления. Вопросам инноваций в образовании уделяется достаточно большое внимание, накоплен богатый теоретический материал и практический опыт, представленный в работах как зарубежных (К. Ангеловски, В. Джюрич, З. Петрасиньский, Н. Потконяк и др.), так и отечественных исследователей (И. В. Бестужев-Лада, Ю. О. Вооглайд, А. И. Пригожин и др.).

Различные аспекты инновационной деятельности, начиная от проблем развития содержания образования до вопросов внедрения инноваций, разработаны в трудах таких отечественных ученых, как В. С. Библер, В. И. Зверев, М. М. Кларин, В. С. Леднев, В. В. Нестеров и др.

Социальный запрос на уровень и качество дошкольного образования меняет требования к профессиональной компетентности педагогов. Качество образовательного процесса в дошкольной образовательной организации (далее ДОО) напрямую зависит от их профессионализма [1]. В современных реалиях необходим педагог, обладающий творческим мышлением, способный использовать собственный инновационный потенциал для воспитания и развития детей. Основная цель развития инновационного потенциала педагогов ДОО заключается в повышении эффективности образовательного процесса и достижении более качественных результатов [2].

Инновационный потенциал педагога — это совокупность социокультурных и творческих характеристик личности, которые выражают готовность совершенствовать педагогическую деятельность, а также наличие внутренних средств и методов, обеспечивающих эту готовность [3].

Инновационный потенциал педагога выступает важной характеристикой современной личности и представляет собой личностный ресурс, способный к актуализации и приведению в действие для достижения нужного результата при оптимальных условиях развития личностных способностей, а также возможности личности в области постановки и разрешения задач ее деятельности [4].

Концепция развития дошкольного образования к 2030 году ставит цель создания условий для доступного качественного дошкольного образования, направленного на разностороннее развитие и эмоциональное благополучие детей младенческого, раннего и дошкольного возрастов с учетом их возрастных и индивидуальных осо-

бенностей, образовательных потребностей и интересов в контексте единого образовательного пространства Российской Федерации. Для реализации данной задачи предполагается готовность педагогов осваивать и внедрять инновации, которые востребованы новой образовательной ситуацией, самостоятельно разрабатывать инновации, позволяющие обновлять и модернизировать образование детей дошкольного возраста, а также наличие гибких навыков: креативности, умения работать в команде, выстраивать коммуникации, взаимодействовать с коллегами, детьми и родителями. Ключевым фактором успешной инновационной деятельности является готовность педагогов к ней на психологическом уровне.

Использование разнообразных форм методической работы оказывает значительное влияние на развитие инновационного потенциала педагогов, открывает огромные перспективы, способствует формированию устойчивых мотиваций к профессиональному росту и адаптации к реалиям современного мира. Однако формирование инновационного потенциала не может осуществляться только с помощью традиционных форм методической работы, для этого необходимо эффективное внедрение новых технологий, способных существенно повлиять на результативность работы и, соответственно, повысить качество обучения и воспитания детей [5].

Одним из наиболее перспективных направлений методической работы в ДОО становится использование интерактивных форм взаимодействия. Термин «интерактив» происходит от английского *interaction* — «взаимодействие». Интерактивное обучение предполагает активное вовлечение участников в процесс познания через диалог, обмен опытом и совместную деятельность [6].

В качестве поддержки и внедрения инновационной деятельности в современном управлении стоит применять инновационные интерактивные формы работы с педагогическим коллективом. Проведя обзор технологий, которые предлагаются в научных источниках, мы составили перечень интерактивных форм взаимодействия, которые используются в рамках нашего исследования.

Коворкинг (от англ. *co-working* — «совместная работа») в образовательной среде — это зона обучения в сотрудничестве, где дети, родители и педагоги взаимодействуют, обмениваются опытом и развивают способности.

Мастер-класс — это не просто занятие, это целая философия обучения, где каждый может погрузиться в мир знаний и творчества. Эта форма организации мероприятия привносит свежий взгляд на образовательные практики. Это вид обучения, где мастер демонстрирует свои навыки, знания, делясь ими с участниками. Акцент делается не только на передаче информации, но и на получении практического опыта.

Тимбилдинг (от англ. *teambuilding* — «построение команды») — комплекс мероприятий для сплочения коллектива через совместную активность. В ДОУ технология помогает создать единую команду из детей, родителей и педагогов, укрепить взаимопонимание и доверие.

Субъектный праздник — это современная форма взаимодействия в едином пространстве «детский сад-семья», которая превращает родителей из пассивных зрителей в активных участников образовательного процесса. Это мероприятие, где участник становится хозяином события, а не просто зрителем.

Тренинг — это спланированный процесс, целью которого является расширение или обновление теоретических знаний и практических навыков воспитателей, а также формирование или уточнение отношения участников образовательного процесса к определенной идее с целью ее преобразования или обновления. Это позволяет получить значительное количество углубленных знаний за короткий период времени.

Выставка (ярмарка) педагогических идей — это организация и проведение выставочно-ярмарочных мероприятий, направленных на демонстрацию эталонных образцов профессиональной деятельности педагогов дошкольных образовательных организаций, включающих в себя демонстрацию учебно-методических материалов, дидактических игр и отчетов по теме саморазвития, представляет собой эффективный инструмент стимулирования инновационного подхода и самообразования у педагогического коллектива.

Конверт дружеских вопросов — в рамках специально организованной дружественной среды проводится открытый обмен мнениями по разнообразным темам. Подготавливается специальный вместительный конверт, в который помещается ряд карточек, содержащих множество вопросов (в количестве, соответствующем числу участников) по определенной тематике.

Апробация указанных форм работы с педагогами на всех этапах инновационной работы способствовала повышению активности педагогов, мотивации к освоению и внедрению новых современных образовательных технологий, что в целом помогает учреждению достичь цели инновационной деятельности.

Литература:

1. *Селиверстова, И. А.* Современные возможности педагогического управления деловой карьерой педагога дошкольной образовательной организации / И. А. Селиверстова, М. Л. Семенова. — Текст : непосредственный // Вестник Южно-Уральского государственного гуманитарно-педагогического университета. — 2022. — №3(169). — С. 209–234. — DOI 10.25588/CSPU.2022.10.92.010.

2. *Семенова, М. Л.* Наставничество и тьюторство в работе с молодыми педагогами / М. Л. Семенова. — Текст : непосредственный // Экологическая безопасность, здоровье и образование : сб. ст. XII Всерос. науч.-практ. конф. молодых ученых, аспирантов и студентов (Челябинск, 26 апреля 2019 г.). — Челябинск : Южно-Уральский научный центр РАО, 2019. — С. 283–288.

3. *Сластенин, В. А.* Готовность педагога к инновационной деятельности / В. А. Сластенин, Л. С. Подымова. — Текст : непосредственный // Сибирский педагогический журнал. — 2007. — №1. — С. 42–49.

4. *Бекетова, О. А.* Условия эффективного управления инновационной деятельностью педагога / О. А. Бекетова. — Текст : непосредственный // Инновационные педагогические технологии : мат-лы I Междунар. науч. конф. (Казань, октябрь 2014 г.). — Казань : Бук, 2014. — С. 144–146.

5. *Яковлева, Г. В.* Содержание и организация инновационной деятельности в современном дошкольном образовательном учреждении / Г. В. Яковлева. — Текст : непосредственный // Образование и наука. — 2009. — № 2(59). — С. 97–104.

6. *Семенова, М. Л.* Интерактивное обучение педагогов дошкольной образовательной организации / М. Л. Семенова. — Текст : непосредственный // Актуальные проблемы дошкольного образования : мат-лы XXII Междунар. науч.-практ. конф., посв. 90-летию ЮУрГГПУ (Челябинск, 26 апреля 2024 г.). — Челябинск : Изд-во ЗАО «Библиотека А. Миллера», 2024. — С. 357–362.

Сидорина М. О.
Детский сад № 455 г. Челябинска,
г. Челябинск, Россия
e-mail: true_marika@mail.ru

Научный руководитель:
Селиверстова И. А., к. п. н., доцент

ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ ЛИЧНОГО БРЕНДА РУКОВОДИТЕЛЯ ДОШКОЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ

Аннотация. В данной статье рассматриваются содержательные характеристики формирования личного бренда руководителя дошкольной образовательной организации (ДОО) как системный процесс. На основе анализа научных источников определены ключевые компоненты личного бренда руководителя ДОО, обосновывается необходимость комплексного подхода к их формированию.

Ключевые слова: руководитель дошкольной образовательной организации, личный бренд, характеристики личного бренда.

Sidorina M. O.
Kindergarten No 455 of Chelyabinsk,
Chelyabinsk, Russia
e-mail: true_marika@mail.ru

Supervisor:
Seliverstova I. A., Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor

FEATURES OF DEVELOPING A PERSONAL BRAND FOR THE DIRECTOR OF A PRESCHOOL EDUCATIONAL ORGANIZATION

Annotation. This article examines the substantive characteristics of developing a personal brand for a preschool educational institution (PEI) leader as a systemic process. Based on an analysis of scientific sources, the key components of a preschool educational institution's personal brand are identified and the need for a comprehensive approach to their development is substantiated.

Key words: head of preschool educational organization, personal brand, characteristics of personal brand.

В современных условиях развития образовательной сферы важность формирования личного бренда руководителя дошкольной образовательной организации (ДОО) возрастает и является ключевым фактором успеха. Руководитель с сильным личным брендом эффективнее реализует стратегию развития образовательной организации, быстрее достигает поставленных целей. Личный бренд создает дополнительную ценность для руководителя, укрепляет репутацию дошкольной организации, повышает лояльность родителей и сотрудников, способствует привлечению дополнительных ресурсов.

Проблема брендинга в дошкольном образовании, в том числе формировании личного бренда руководителя является предметом научных исследований. Формирование позитивного бренда — это результат сознательных усилий, влияющих на восприятие всей организации, педагогов, родителей, социальных партнеров [1].

Решение данной задачи требует систематизации научных подходов к изучению характеристик личного бренда руководителя дошкольной образовательной организации. Опираясь на работы Ф. Котлера, Д. Огилви, К. Л. Келлера, а также отечественных ученых И. Я. Рожкова и В. Г. Кисмерешкина, бренд воспринимается как совокупность идентификационных признаков товара или услуги, направленных на их дифференциацию на рынке

и уже на ранних этапах стали осознавать его нематериальные аспекты — репутацию, историю и способ продвижения. Современные подходы акцентируют внимание на бренде, как системе ассоциаций, ценностей и эмоциональных связей в сознании потребителей, которые способны вызывать лояльность и доверие.

Структура бренда характеризуется четкой организацией и предполагает наличие ряда обязательных компонента. Согласно концепции Д. Макнелли и К. Д. Спика [2], в составе бренда выделяются три ключевых компонента: компетенции, стандарты поведения и стиль. При формировании бренда руководителя первостепенное значение приобретает его профессионализм и уровень квалификации, задача состоит, чтобы убедительно продемонстрировать их целевой аудитории. Поведенческие стандарты, в свою очередь, определяют те качества, которые формируют восприятие руководителя окружающими: гибкость в принятии решений и высокая степень надежности. Стиль выступает тем элементом, который укрепляет эмоциональную связь аудитории с брендом, придавая ему устойчивость и узнаваемость [3].

Согласно концепции Т. Питерса, бренд является набором ассоциаций и идей, которые формируются у окружающих о конкретной личности. Это сложившееся представление о человеке в общественном сознании, образ, который создает дополнительную ценность и приносит определенные преимущества его носителю [4].

Анализ научных подходов к характеристикам личного бренда в исследовательских работах позволяет выделить ключевые элементы, необходимые для его успешного формирования у руководителя дошкольной образовательной организации.

На основе изученных подходов считаем, что необходимо выделять три взаимосвязанных блока характеристик, формирующих личный бренд руководителя дошкольной образовательной организации:

1. Профессионально-деятельностный блок (компетенции):
— профессиональные знания в области дошкольного образования, психологии и педагогики;
— управленческие навыки (распределение задач, контроль качества образовательного процесса);
— владение современными образовательными технологиями и методами; способность к профессиональному развитию и освоению новинок;
— умение демонстрировать свои компетенции целевой аудитории (родителям, педагогам, учредителям, социальным партнерам).

2. Ценностно-поведенческий блок (стандарты поведения):
— гибкость, способность адаптироваться к изменениям в законах, образовательных стандартах и запросах родителей;
— независимость суждений, умение принимать самостоятельные решения в интересах детей и коллектива, основываясь на профессиональных знаниях и этических нормах;
— надежность, последовательность в действиях, выполнение обязательств, предсказуемость решений;
— ответственность за результаты работы учреждения;
— этика профессионального поведения, соблюдение норм педагогической морали, уважение к участникам образовательного процесса.

3. Коммуникативно-эмоциональный блок (стиль взаимодействия):
— искренность и открытость в общении с родителями и коллегами;
— навыки публичных выступлений и презентации идей;
— создание доверительных отношений через личные истории, примеры из практики, демонстрацию вовлеченности в процессы
— грамотное использование цифровых инструментов коммуникации (социальные сети, сайт учреждения) для представления ценностей и достижений.

Все три блока не существуют отдельно, они взаимодействуют и усиливают друг друга. Так высокий уровень компетенций подкрепляется надежным и гибким поведением, что увеличивает доверие аудитории; стандарты поведения становятся убедительными благодаря демонстрации профессиональных достижений.

В соответствии с выделенными блоками, формирование личного бренда руководителя дошкольной образовательной организации — это системный процесс, требующий осознанного и постоянного совершенствования профессиональных компетенций. Непрерывное развитие через курсы повышения квалификации, участие в научных конференциях и экспертных сообществах, а также анализ передового опыта позволит руководителю демонстрировать актуальность своих знаний и готовность к инновациям. Активное взаимодействие с коллективом и родительским сообществом, принятие решений на основе принципов справедливости и прозрачности усилят личностные качества руководителя ДОО. Вовлечение родителей в жизнь образовательной организации, создание уникальной атмосферы и традиций ДОО, формирование открытой системы обратной связи — повысят эмоциональную связь с целевой аудиторией.

Практическая значимость полученных результатов заключается в том, что выявленные характеристики могут служить основой для:
— разработки программ профессионального развития руководителей дошкольных организаций;
— создания методических рекомендаций по формированию личного бренда.

Перспективным направлением дальнейшего исследования может стать разработка инструментов (чек-листов, алгоритмов), помогающих руководителям дошкольных образовательных организаций формировать и укреплять свой личный бренд с учетом выявленных характеристик. Это позволит не только повысить личный авто-

ритет руководителя, но и способствовать развитию всей дошкольной образовательной организации в условиях растущей конкуренции и высоких ожиданий со стороны общества.

Литература:

1. *Селиверстова, И. А.* Теоретические аспекты брендинга в дошкольной образовательной организации / И. А. Селиверстова, М. Л. Семенова. — Текст : непосредственный // Вестник Южно-Уральского государственного гуманитарно-педагогического университета. — 2024. — №4(182). — С. 159–178. — DOI 10.25588/CSPU.2024.182.4.009.

2. Макнелли, Д. Как выделиться из толпы, или Формула персонального брендинга / Д. Макнелли, К. Д. Спик; пер. с англ. К. Ткаченко. — Москва : ФАИР-ПРЕСС, 2004. — ISBN 5-8183-0695–X. — Текст : непосредственный.

3. *Лунев, А. Н.* Формирование персонального бренда руководителя учреждения профессионального образования / А. Н. Лунев, Н. Б. Пугачева. — Текст : непосредственный // Траектория науки. — 2016. — Т. 2, №1(6). — С. 5.

4. *Чурсинова, О. В.* Персональный бренд руководителя образовательной организации: аспекты создания и продвижения / О. В. Чурсинова, А. А. Ярошук. — Текст : непосредственный // Международный журнал гуманитарных и естественных наук. — 2019. — №9–1. — С. 131–135. — DOI 10.24411/2500–1000–2019–11583.

Сидорова О. О.

Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогическийуниверситет,
г. Челябинск, Россия
e-mail: olga.sidorova.97@mail.ru

Научный руководитель:
Скоробренко И. А., к. п. н.

РОЛЬ МЕДИАТЕКСТОВ В РАЗВИТИИ УМЕНИЙ НАВЫКОВ ЧТЕНИЯ В ШКОЛЕ

Аннотация. Статья посвящена исследованию вопросов, связанных с ролью медиатекстов в развитии умений навыков чтения в школе. СМИ окружают нас ежедневно, а медиатексты — это тот тип контента, который читают и смотрят почти все люди по всему миру, что делает их весьма полезными в педагогической практике.

Ключевые слова: чтение, медиатекст, медиаконтент, СМИ, работа с текстом.

Sidorova O. O.

South Ural State Humanitarian and Pedagogical University,
Chelyabinsk, Russia
e-mail: olga.sidorova.97@mail.ru

Supervisor:
Skorobrenko I. A., Candidate of Pedagogical Sciences

THE ROLE OF MEDIA TEXTS IN THE DEVELOPMENT OF READING SKILLS AT SCHOOL

Annotation. This article explores the role of media texts in developing reading skills in schools. Media surrounds us daily, and media texts are the type of content read and watched by almost everyone around the world, making them highly useful in teaching.

Keywords: reading, media text, media content, mass media, working with text.

Чтение представляет собой самостоятельный вид речевой деятельности, обеспечивающий реализацию письменной формы коммуникации. По степени распространенности, значимости и доступности оно занимает одну из ведущих позиций среди иных видов речевой деятельности.

Необходимо подчеркнуть в нашей статье слова М. К. Колковой: «в процессе обучения иностранному языку в школе чтение, как и устная речь, выступает в качестве цели и средства: в первом случае учащиеся должны овладеть чтением как источником получения информации; во втором — пользоваться чтением для лучшего усвоения языкового и речевого материала. Использование чтения в качестве источника получения информации создает необходимые условия для стимулирования интереса к изучению этого предмета в школе, который обучающийся может удовлетворить самостоятельно, поскольку для чтения не требуются ни собеседник, ни слушатели, а нужна лишь книга. Овладение умением читать на иностранном языке делает реальным и возможным достижение воспитательных, образовательных и развивающих целей изучения данного предмета. Это позволяет учителю вносить свою лепту в воспитание всесторонне развитой, социально активной личности» [1, с.153].

В связи с тем, что современное поколение является визуалами, медиаконтент становится неотъемлемой частью современного обучения английскому языку, расширяя возможности преподавателя и повышая качество усвоения материала обучающимися [2].

Современные дети лучше усваивают информацию через зрительные образы: графики, изображения, видео, презентации и другие визуальные материалы. Использование медиаконтента позволяет адаптировать обучение под их потребности, повысить мотивацию, улучшить запоминание материала и развить различные языковые навыки [3].

Благодаря современным технологиям сегодня можно создавать любой творческий медиаконтент. Мультимедиа стало ключевой концепцией, которая изменила медиаиндустрию. Мы постоянно окружены средствами массовой информации, а медиатексты, которые читает и смотрит почти каждый человек в мире, все активнее используются в образовании.

Термин «медиатекст» появился в конце прошлого века. В настоящее время под медиатекстом понимают «сообщение, содержащее информацию и изложенное в любом виде и жанре медиа (газетная статья, телепередача, видеоклип, фильм и др.)» [4, с. 38]. Однако приведенное определение не объясняет специфику медиатекста, так как средства массовой информации могут транслировать любой текст, в том числе не являющийся собственномедийным (журналистским), например, публиковать отрывки из произведений писателей, стихи.

Г. Я. Солганик рассматривает медиатекст с точки зрения категорий автора и модальности. Он дает следующее определение: «Медиатекст –разновидность текста, принадлежащая массовой информации, характеризующаяся особым типом автора (принципиальное совпадение производителя речи и ее субъекта), специфической текстовой модальностью (открытая речь, многообразное проявление авторского я), рассчитанная на массовую аудиторию» [5, с.15].

Современный медийныйтекст включает в себя как традиционные средства массовой информации — прессу, радио, телевидение и их интернет-версии, так и электронные журналы, а также ряд блогов, приравненных к средствам массовой информации. Язык средств массовой информации нашего века интерактивен, диалогичен и гипертекстуален. Работа с текстом проходит в три этапа: предтекстовый, текстовый и послетекстовый, с задачами, зависящими от типа чтения.

Алгоритм работы с мультимедийным текстом не отличается от алгоритма работы с любым другим текстом. Разные упражнения помогают развивать у обучающихся навыки коммуникации, расширять словарный запас и понимать общество и культуру изучаемого языка. Перед чтением важно устранить лексические и грамматические трудности, что особенно актуально при работе с газетами, где важно знание контекста и реалий государства. Здесь также необходимы объяснения учителя. Например, во время предварительной работы по устранению трудностей рекомендуется читать вслух и переводить не заголовки, предложения, а иногда полные абзацы, которые оказываются наиболее трудными для понимания.

Место перевода следует упомянуть отдельно. Как уже сообщалось, важнейшая цель работы с газетными текстами — научить обучающихся читать самостоятельно с непереведенным пониманием, поскольку только этот вид чтения позволяет обучающимся сосредоточиться на тексте, позволяет научить их извлекать информацию из текста. Это одна из основных практических целей преподавания иностранного языка. Перевод не способствует и часто затрудняет понимание смысла текста, так как отвлекает обучающихся от операции перекодирования иностранного текста на русский язык.

На начальном этапе работы с обучающимися лучше использовать простые статьи, чтобы обучающиеся могли понимать содержание, не зная всех слов. После предварительной работы полезно, чтобы обучающиеся выявили трудности в понимании, а затем проверили усвоение с помощью упражнений. Выбирать и собирать короткие статьи, прогноз погоды, рекламные объявления, заголовки и др. — непростая задача. Как только преподаватели начинают их собирать, они должны начать думать о том, чтобы упорядочить их, распределить по определенным категориям, систематизировать и подготовить для использования.

Таким образом, исходя из вышеизложенного, стоит отметить, что, планируя урок английского языка с использованием газеты или журнала, преподаватель должен принимать во внимание длину статьи, абзаца, сложность языка, плотность информации, предмет и содержание, доступное время и уровень подготовки обучающихся.

Литература:

1. Традиции и инновации в методике обучения иностранным языкам / под общ. ред. М. К. Колковой. — Санкт-Петербург : КАРО, 2007. — 288 с. — ISBN 978-5-9925-0011-0. — Текст : непосредственный.

2. *Быстрай, Е. Б.* Пути реализации иммерсивного преподавания иностранных языков в педагогическом вузе / Е. Б. Быстрай, И. А. Скоробренко, Л. А. Белова. — Текст : непосредственный // Вестник Южно-Уральского государственного гуманитарно-педагогического университета. — 2025. — №5(189). — С. 37–51.

3. *Райсвих, Ю. А.* Медиаматериалы как средство развития социокультурной компетенции будущих учителей иностранного языка // Ю. А. Райсвих, Е. А. Бароненко, И. А. Скоробренко. — Текст : непосредственный // Вестник Южно-Уральского государственного гуманитарно-педагогического университета. — 2025. — №2(186). — С. 276–292.

4. *Федоров, А. В.* Медиаобразование: история, теория и методика / А. В. Федоров. — Ростов-на-Дону : Изд-во «ЦВВР», 2001. — 708 с. — ISBN 5-94153-011-0. — Текст : непосредственный.

5. *Солганик, Г. Я.* К определению понятий «текст» и «медиатекст» / Г. Я. Солганик. — Текст : непосредственный // Вестник Московского университета. Серия 10: Журналистика. — 2005. — №2. — С. 7–16.

Синдеева О. С.
Детский сад № 337 г. Челябинска,
г. Челябинск, Россия
e-mail: sindeeva_oksana81@mailru

Научный руководитель:
Селиверстова И. А., к. п. н., доцент

АКТУАЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ МЕТОДИЧЕСКОГО ОБЕСПЕЧЕНИЯ РЕАЛИЗАЦИИ ПРИОРИТЕТНОГО НАПРАВЛЕНИЯ В ДОШКОЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ

Аннотация. В статье представлена характеристика актуальных задач методической работы по реализации приоритетных направлений образовательной деятельности в дошкольной образовательной организации. Раскрываются компоненты методического обеспечения, функции методической службы. Особое внимание уделено проекту «От обычного к уникальности».

Ключевые слова: дошкольная образовательная организация, приоритетное направление образовательной деятельности, методическая работа, методическое обеспечение.

Sindeeva O. S.
Kindergarten No 337 of Chelyabinsk,
Chelyabinsk, Russia
e-mail: sindeeva_oksana81@mail.ru

Supervisor:
Seliverstova I. A., Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor

CURRENT ISSUES OF METHODOLOGICAL SUPPORT FOR THE IMPLEMENTATION OF A PRIORITY DIRECTION IN A PRESCHOOL EDUCATIONAL ORGANIZATION

Annotation. The article presents the characteristics of current tasks of methodological work on the implementation of priority areas of educational activity in a preschool educational organization. The components of methodological support and the functions of the methodological service are revealed. Special attention is paid to the project «From Ordinary to Uniqueness».

Keywords: preschool educational organization, priority direction of educational activity, methodological work, methodological support.

Современный этап развития дошкольного образования характеризуется сменой образовательной парадигмы, и перед каждой дошкольной образовательной организацией (ДОО) встает задача не просто формально заявить о вариативности, а обеспечить ее реальное воплощение через развитие приоритетных направлений деятельности и их грамотное методическое сопровождение.

В контексте ФГОС дошкольного образования приоритетное направление — это та область образовательной работы (художественно-эстетическое, познавательное, речевое, физическое или социально-коммуникативное развитие), которой ДОО уделяет особое внимание при проектировании части образовательной программы, формируемой участниками образовательных отношений. Именно эта часть программы позволяет учитывать специфику конкретного детского сада, его традиции, кадровый потенциал и запросы родителей. Следовательно, грамотное формирование и реализация приоритетного направления становятся не просто желательным, а обязательным требованием стандарта.

Однако, как показывает практика, при проектировании части программы, формируемой участниками образовательных отношений, возникает ряд типичных трудностей. К их числу можно отнести: недостаточную компетентность педагогов в вопросах разработки содержания приоритетного направления, формальный подход к выбору направления без учета реальных условий и потребностей, а также отсутствие системного методического сопровождения реализации заявленных задач. Именно эти проблемы обусловили актуальность нашего исследования.

С целью преодоления формального подхода и создания действенного механизма развития МБДОУ «Детский сад № 337 г. Челябинска» участвует в реализации муниципального проекта «От обычного к уникальности». Считаем важным подчеркнуть, что название проекта отражает его ключевую идею: переход от стандартного, шаблонного выполнения требований к созданию уникального образовательного бренда детского сада. Основными ориентирами данного проекта выступают обеспечение качества реализации образовательной программы дошкольного образования, развитие приоритетных направлений деятельности ДОО и формирование положительного имиджа

образовательной организации. Задача проекта конкретизируется в разработке модуля части образовательной программы, формируемой участниками образовательных отношений, в соответствии с выбранным приоритетным направлением. Таким образом, проект становится не разовым мероприятием, а долгосрочным инструментом организационной поддержки.

Однако успешная реализация приоритетного направления невозможна без выстроенной системы методической работы внутри детского сада. Обратимся к теоретическому осмыслению этого понятия. Методическое обеспечение в ДОО — это целостная система взаимосвязанных мер, направленных на повышение профессиональной компетентности педагогов и создание условий для эффективной реализации образовательной программы. Как отмечает В. И. Савченко, «в книге изложены основные формы и содержание методической деятельности по сопровождению введения ФГОС ДО» [1]. Данное положение имеет принципиальное значение для понимания роли методической службы в современной ДОО.

Рассмотрим структуру методического обеспечения. В его составе традиционно выделяют пять основных функций методической службы. Первая — информационно-аналитическая, предполагающая сбор и обработку данных о состоянии образовательного процесса. Вторая — планово-прогностическая, связанная с определением целей, задач и прогнозированием результатов. Третья — организационно-исполнительская, которая координирует деятельность педагогов. Четвертая — контрольно-диагностическая, позволяющая оценить эффективность применяемых методов и средств. Пятая — регулятивно-коррекционная, обеспечивающая своевременное внесение изменений в образовательную деятельность. Важно подчеркнуть, что все эти функции реализуются во взаимосвязи, а их эффективность напрямую зависит от соблюдения принципов системности, непрерывности профессионального развития и индивидуального подхода к каждому педагогу.

Авторы современных исследований также подчеркивают значимость системной организации методической работы в условиях реализации ФГОС, описывают основные типы интерактивных технологий, направленных на развитие профессиональной компетентности педагогов [2, 3]. Эти положения служат теоретической основой для нашей практической деятельности.

В рамках проекта «От обычного к уникальности» методическое обеспечение строится по четырем ключевым векторам. Нормативно-правовое обеспечение предполагает приведение локальных актов в соответствие с ФГОС дошкольного образования. Научно-методическое направление включает разработку авторских сценариев, дидактических материалов и методических рекомендаций. Кадровое обеспечение реализуется через систему наставничества и проведения мастер-классов. Наконец, информационно-аналитическое обеспечение основывается на регулярном мониторинге профессиональных затруднений педагогов.

При этом в методической работе важно сочетать традиционные и инновационные формы. К традиционным относятся педагогические советы, семинары-практикумы и консультации. Однако в рамках проекта активно используются и современные форматы: творческие группы по разработке приоритетного направления, «образовательные салоны» как площадка профессионального общения, нетворкинг (обмен опытом между педагогами), геймификация (включение игровых элементов в методические мероприятия), а также элементы цифровой образовательной среды.

Особое значение в работе с педагогами имеет дифференцированный подход. Для начинающих педагогов предусмотрены индивидуальные консультации и система наставничества. Для опытных воспитателей предлагается роль тьютора, проведение мастер-классов и трансляция авторского опыта. Считаем важным подчеркнуть, что в рамках проекта существенно расширяются функции методиста: он выступает не как транслятор готовых знаний, а как фасилитатор, создающий «ситуацию успеха», стимулирующий авторскую деятельность педагогов и поддерживающий их профессиональные инициативы.

Таким образом, проведенный анализ позволяет утверждать, что методическая работа в дошкольной образовательной организации представляет собой многоуровневую систему. Ее эффективность обеспечивается соответствием актуальным приоритетам образовательной политики, внедрением дифференцированного подхода, инновационных форм и методов. Проект «От обычного к уникальности» служит практическим механизмом, который превращает методическую работу из рутинной процедуры в пространство профессионального творчества и личностного роста.

Определяя перспективы дальнейшего исследования, считаем необходимым сосредоточиться на следующих направлениях. Во-первых, планируется разработка критериев и показателей оценки эффективности реализации приоритетного направления в рамках представленного проекта. Во-вторых, предстоит провести сравнительный анализ результативности методической работы в ДОО, использующих традиционную модель и предложенный нами подход. В-третьих, в качестве следующего этапа исследования предполагается тиражирование успешного опыта в другие дошкольные образовательные организации города Челябинска. Представленная модель может быть рекомендована к использованию в тех ДОО, которые стремятся к построению эффективной методической работы и формированию собственного уникального образовательного бренда.

Литература:

1. *Савченко, В. И.* Организация системы методической работы в ДОО по сопровождению ФГОС ДО : практические разработки для старших воспитателей ДОО / В. И. Савченко. — Санкт-Петербург : Детство-Пресс, 2016. — 187 с. — ISBN 978-5-906797-53-7. — Текст : непосредственный.

2. *Дильдина, Н. А.* Основы методической работы в дошкольной образовательной организации : учеб.-метод. пособие / Н. А. Дильдина. — Челябинск : Южно-Уральский научный центр РАО, 2024. — 150 с. — ISBN 978-5-907821-45-3. — Текст : непосредственный.

3. *Семенова, М. Л.* Интерактивное обучение педагогов дошкольной образовательной организации / М. Л. Семенова. — Текст : непосредственный // Актуальные проблемы дошкольного образования : мат-лы XXII Междунар. науч.-практ. конф., посв. 90-летию ЮУрГГПУ (Челябинск, 26 апреля 2024 г.). — Челябинск : Изд-во ЗАО «Библиотека А. Миллера», 2024. — С. 357–362.

Скрипко О. А.

Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет,
г. Челябинск, Россия
e-mail: oksana1364@mail.ru

Научный руководитель:
Скоробренко И. А., к. п. н.

РАЗВИТИЕ ДИСКУРСИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ОБУЧАЮЩИХСЯ НА УРОКАХ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

Аннотация. Статья посвящена рассмотрению вопросов, связанных с особенностями внедрения в образовательную практику эффективных подходов к развитию дискурсивной компетенции при изучении иностранного языка.

Ключевые слова: дискурсивная компетенция, коммуникативная компетенция, средняя школа, обучение иностранному языку.

Skripko O. A.

South Ural State Humanitarian and Pedagogical University,
Chelyabinsk, Russia
e-mail: oksana1364@mail.ru

Supervisor:
Skorobrenko I. A., Candidate of Pedagogical Sciences

DEVELOPMENT OF STUDENTS' DISCURSIVE COMPETENCE IN FOREIGN LANGUAGE LESSONS

Annotation. The article is devoted to the study of issues related to the peculiarities of introducing effective approaches to the development of discursive competence in foreign language learning into educational practice.

Keywords: discursive competence, communicative competence, secondary school, foreign language teaching.

Развитие дискурсивной компетенции взаимосвязано с необходимостью формирования активной гражданской позиции у подрастающего поколения, что напрямую зависит от развития комплексных коммуникативных умений в сфере обучения иностранным языкам. Современные образовательные стандарты, в частности, Федеральные государственные образовательные стандарты основного общего образования (ФГОС), трактуют дискурсивную компетенцию как одно из ключевых условий успешной социальной адаптации обучающихся. Способность эффективно участвовать в диалоге, аргументировать свою позицию и понимать чужую становится фундаментом для полноценного функционирования личности в современном обществе.

Проблема исследования вытекает из эмпирически наблюдаемого в педагогической практике дефицита у обучающихся основной школы навыков построения связного дискурса в спонтанных коммуникативных ситуациях. Этот недостаток проявляется в затруднениях при коллективной работе, неспособности к конструктивному разрешению конфликтов и общему снижению качества межличностного взаимодействия. Отсутствие целенаправленной работы по развитию дискурсивной компетенции приводит к формированию пассивной коммуникативной позиции и недостаточному уровню готовности к межкультурному общению [1].

В лингвистике дискурсивная компетенция рассматривается как один из компонентов коммуникативной компетенции и определяется как способность строить и понимать целостные, связные и логичные высказывания разных функциональных стилей (статья, письмо, эссе и т. д.), умение выбирать лингвосредства в зависимости от типа высказывания [2].

Дискурсивная компетенция в школьном образовании структурно представлена тремя взаимосвязанными компонентами. Когнитивный компонент предполагает овладение знаниями о жанровых и стилевых нормах различных типов дискурса. Операциональный аспект включает практические умения конструирования логически связанных текстов в устной и письменной формах. Социокультурный компонент подразумевает способность учитывать коммуникативный контекст, адаптируя высказывание к культурным особенностям аудитории. В школе приоритетом является развитие операционального компонента дискурсивной компетенции, что реализуется через систематическое обучение структурированию монологических высказываний с четкой аргументацией и последовательным изложением мысли. Параллельно формируются навыки ведения диалога на основе моделирования типовых учебных коммуникативных ситуаций. Формирование дискурсивной компетенции измеряется через способность обучающихся создавать функционально завершенные тексты, соответствующие коммуникативным задачам и нормам речевого жанра. Для выявления сформированности данных аспектов необходимо выделить отдельные показатели. Однако, дискурсивная компетенция является компонентом, частью коммуникативной компетенции, которая в свою очередь имеет собственные показатели: овладение способностями анализа коммуникативной ситуации, приемами целеполагания и планирования коммуникативной деятельности; владение разными видами речевой деятельности (слушанием, говорением, чтением, письмом), использование в полном объеме выразительных средств речевого высказывания; владение навыками межличностного и межколлективного взаимодействия, умениями верно интерпретировать получаемую устную и письменную информацию (основную и дополнительную); способность к объективной оценке собственной коммуникативной деятельности и ситуаций коммуникативного взаимодействия через интеллектуальную и личностную рефлексию [3].

Проанализировав показатели сформированности коммуникативной компетентности, мы пришли к выводу о том, что показателями уровня сформированности дискурсивной компетенции являются следующие четыре взаимосвязанные измерения. Лексико-грамматический критерий предполагает анализ точности и разнообразия используемых языковых средств, включая правильность синтаксических конструкций и богатство словарного запаса. Прагматический аспект позволяет оценивать адекватность речевых актов коммуникативным намерениям и ситуативному контексту. Когнитивное измерение охватывает способность к аргументации и обеспечению логической связности высказываний, тогда как жанрово-текстовый критерий фокусируется на соответствии дискурса требованиям конкретного жанра и особенностям целевой аудитории. Таким образом, данные показатели, на наш взгляд, в наибольшей степени корреспондируются со специфическими особенностями дискурсивной компетенции, и дискурсивная компетенция способна быть рассмотрена как измеримый результат, демонстрируемый в ходе учебной деятельности.

Анализ педагогической практики показывает, что традиционные методы обучения ориентированы на передачу знаний и репродуктивное выполнение заданий, что недостаточно развивает умение аргументировать позицию и учитывать контекст коммуникативной ситуации. Преобладание лекционных форм и тестовой проверки знаний ограничивает возможности для развернутой дискуссии и формирования аргументационных стратегий. В результате у обучающихся формируется преимущественно декларативное знание, тогда как способность к логической поддержке позиции и адаптации высказывания к адресату и ситуации остается слабо развита. Это требует пересмотра методических подходов в сторону заданий, стимулирующих активное аргументирование и учет контекста взаимодействия.

Отсутствие системной работы с дискурсивными практиками приводит к поверхностному владению речевыми жанрами и ограничивает перенос навыков в новые коммуникативные ситуации. Фрагментарное или нерегулярное включение упражнений на жанровое разнообразие не обеспечивает последовательного формирования навыков планирования, структурирования и языковой реализации высказывания. Обучающиеся при этом овладевают формальными шаблонами, но не вырабатывают устойчивых стратегий их использования в зависимости от целей и условий общения. Интеграция целенаправленных методик, ориентированных на системное освоение дискурсивных практик, представляется необходимым шагом для преодоления этих дефицитов.

Ролевые дискуссии представляют собой эффективный педагогический инструмент для формирования навыков адаптации речи к разнообразным социальным ролям и коммуникативным ситуациям [4]. В рамках таких дискуссий обучающиеся осваивают умение изменять свой дискурс в зависимости от предписанной роли, что способствует развитию гибкости и вариативности речевого поведения. Это позволяет обучающимся выражать свои мысли, учитывать контекст, аудиторию и цель общения.

Групповые дебаты, в свою очередь, активно развивают способность к конструктивному противостоянию мнений и логической организации речи [5]. Участники дебатов учатся аргументировать свою позицию, опровергать доводы оппонентов и выстраивать когерентное высказывание в условиях ограниченного времени и необходимости быстрого реагирования [6]. Этот формат способствует формированию критического мышления и умения эффективно использовать языковые средства для убеждения.

Перспективным направлением дальнейших исследований является адаптация новых моделей и разработка цифровых платформ для симуляции дискуссионных практик. Актуальным остается изучение долгосрочного влияния сформированной дискурсивной компетенции на профессиональную самореализацию и навыки межкультурного общения.

Литература:

1. *Быстрай, Е. Б.* Роль социокультурных стереотипов в профессиональной подготовке будущих педагогов: межкультурно-коммуникативный аспект / Е. Б. Быстрай, И. А. Скоробренко, Е. В. Челпанова [и др.]. — Текст : непосредственный // Современное педагогическое образование. — 2023. — № 8. — С. 129–133.

2. Англо-русский терминологический справочник по методике преподавания иностранных языков / И. А. Колесникова, О. А. Долгина. — Санкт-Петербург : Изд-во «Русско-Балтийский информационный центр «БЛИЦ»», «Cambridge University Press», 2001. — 224 с. — ISBN 5-86789-143-7.

3. *Шагдарова, Т. В.* Диагностика коммуникативной компетентности студентов технического вуза Республики Саха (Якутия) / Т. В. Шагдарова, И. А. Маланов. — Текст: непосредственный// Ученые записки ЗабГУ. — 2019. — Т. 14, № 4. — С. 76–84.

4. *Рустамов, Д. У.* Значение ролевых игр в формировании коммуникативных компетенций студентов изучающих иностранный язык / Д. У. Рустамов, С. Х. Кенжаева. — Текст : непосредственный // Academic research in educational sciences. — 2021. — Т. 2, № 1. — С. 21–25.

5. *Урунова, Ф. Х.* Теоретические основы использования интерактивных методов обучения / Ф. Х. Урунова, М. Улугмуродова. — Текст : непосредственный // Ustozlar uchun. — 2025. — № 72. — С. 391–395.

6. *Царенко, Н. М.* Дискурсивные маркеры как средство развития грамматической компетенции: прагмалингвистический подход / Н. М. Царенко, С. В. Шустова. — Текст : непосредственный // Современные лингвистические и методико-дидактические исследования. — 2018. — № 3 (39). — С. 102–111.

Скробко П. К.

Гродненский научно-исследовательский и проектный институт азотной промышленности
и продуктов органического синтеза,
г. Гродно, Беларусь

ОРГАНИЗАЦИЯ ШКОЛЫ «РОДИТЕЛЬСКОЕ ПРОСВЕЩЕНИЕ» В ОАО «ГРОДНЕНСКИЙ НАУЧНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИЙ И ПРОЕКТНЫЙ ИНСТИТУТ АЗОТНОЙ ПРОМЫШЛЕННОСТИ И ПРОДУКТОВ ОРГАНИЧЕСКОГО СИНТЕЗА»

Аннотация. В статье описан опыт организации школы «Родительское просвещение» в ОАО «Гродненский научно-исследовательский и проектный институт азотной промышленности и продуктов органического синтеза».

Ключевые слова: родители, обучение, школа, просвещение.

Skrobko P. K.

Grodno Scientific Research and Design Institute of Nitrogen Industry and Organic Synthesis Products,
Grodno, Belarus

ORGANIZATION OF THE SCHOOL «PARENTAL EDUCATION» AT JSC GRODNO SCIENTIFIC RESEARCH AND DESIGN INSTITUTE OF NITROGEN INDUSTRY AND ORGANIC SYNTHESIS PRODUCTS

Annotation. The article describes the experience of organizing the «Parental Education» school at JSC Grodno Scientific Research and Design Institute of Nitrogen Industry and Organic Synthesis Products.

Keywords: parents, education, school, education.

Благополучие в семьях — это основа плодотворного труда всех членов семьи, в первую очередь — родителей, воспитывающих своих детей. Если во взаимоотношениях между мужем и женой, родителями и детьми существует взаимопонимание, если дети здоровы, то и на рабочих местах человек отдает себя с полной отдачей и уверен в достойном вознаграждении своего труда [1].

Большое значение имеет создания благоприятного морально-психологического климата, обеспечить стрессоустойчивость специалистов, комфортные условия труда [2]. И это задача как для руководства, так и для всего коллектива.

Одной из новых форм работы с коллективом в 2024–2025 годах стало создание школы «Родительское просвещение», которая действует с августа месяца 2024 г. (в школе 116 слушателей). Ее целью является повышение педагогической и психологической культуры родителей, формирование ответственного межличностного взаимодействия, позитивного родительства.

Первое занятие было посвящено психологии отношений ребенок — родитель, и эта тема была подсказана самими родителями, дети которых шли в первый класс. Так как это период стресса как для детей, так и для родителей. В подобной ситуации (новый коллектив, новые педагоги и т. п.) и ученики пятых и старших классов. Поэтому было принято решение о проведении трех занятий — для родителей школьников начальных классов, учащихся 5–9-х классов, старшеклассников (10–11 классы), во время которых рассматривались отношения между родителями и детьми, детьми и педагогами, родителями и педагогами, формирование внутренней и внешней опоры у детей.

Следующей важной темой, которую обозначили родители, стало здоровье детей — формирования здорового образа жизни, профилактика простудных заболеваний, поддержания у них иммунитета и т. д. Ведь когда ребенок здоров, то и родители полноценно трудятся на своих рабочих местах.

С учетом того, что наши дети являются активными пользователями Интернета и порой подвергаются негативному влиянию и попадают в неприятные ситуации, была организована лекция по профилактике правонарушений в сети Интернет, признакам вовлечения детей в деструктивную деятельность праворадикальных группировок, последствий для родителей за правонарушения, совершенные несовершеннолетними детьми и др.

За 2024/25 гг. учебный год проведено 10 занятий по культуре межличностных отношений, формированию чувства уважения и гордости к своим национальным традициям. Кроме уже вышеупомянутых лекций были проведены занятия по следующим направлениям:

— по семейному этикету — «Семейный этикет: виды, правила, культурные основания»;
— по сохранению культурных традиций в семье — «Семейные традиции празднования Рождества и Нового года у белорусов» с мастер-классом по вытинанке;
— «О роли отцов в воспитании детей и создании семейного благополучия»;
— «Семейные традиции празднования Пасхи у белорусов» с мастер-классом по писанке.

Незабываемой и важной для наших родителей стала встреча с руководством управления образования Гродненского облисполкома и отделов образования г. Гродно, администраций Октябрьского и Ленинского районов в рамках проекта Министерства образования Республики Беларусь «Родительское Несобрание». В нетрадиционном формате разговор шел о ценностях жизни. О счастливой семье, здоровье, безопасности, взаимоотношениях между детьми, детьми и взрослыми. Родителям были даны советы как уберечь ребенка от вовлечения в наркооборот, преступную деятельность, как сделать жизнь детей счастливой и безопасной.

В конце обучения самым активным участникам школы вручены свидетельства об окончании 2024/25 учебного года в школе ОАО «ГИАП» «Родительское просвещение».

В 2025/26 учебном году занятия в школе продолжаются. Открывались они лекцией, которая важна и для родителей, и для детей: «Будущее начинается с выбора профессии». Однако, основное внимание будет обращено на повышение финансовой грамотности родителей и их детей, и использование новых технологий в образовательном процессе. Уже состоялись лекции:

— «Финансовая грамотность — важнейшая компетенция настоящего и будущего»;
— «Использование банковских продуктов и услуг в семейной жизни»;
— «Кибербезопасность: как не попасться на уловки мошенников»;
— «Искусственный интеллект в учебе: как ИИ помогает и мешает образовательному процессу».

Одна из лекций была посвящена психологии и ее тема:

«Стрессоустойчивость родителей: техники борьбы с выгоранием». О важности данной темы для наших работников говорит тот факт, что на нее пришло максимальное за два года количество родителей (92 чел.).

Интерес со стороны родителей к занятиям в школе вызван и тем, что наши преподаватели и мастера, проводившие мастер-классы — это специалисты высочайшего уровня. Среди них кандидаты и доктора наук УО «Гродненский государственный университет им. Я. Купалы», УО «Гродненский государственный медицинский университет», ГУО «Гродненский областной институт развития образования», мастера — носители культур вытинанки и писанки из Гродненской области. Найти хорошего лектора под необходимую тему не просто и порой приходится искать их месяцами. Некоторые темы профессора университетов разрабатывали специально для нас, и мы им очень признательны. В знак благодарности со второго года обучения мы вручаем всем лекторам сертификаты о проведении занятий в школе «Родительское просвещение».

Проведение занятий в школе способствует развитию образовательного уровня сотрудников, улучшает микроклимат в коллективе, создает благоприятную атмосферу в семьях, что, в конечном итоге, способствует созданию оптимальных условий для выполнения доведенных производственных показателей. В институте работает практика проведения тренингов по темам: «Личностные ресурсы сотрудника как условие сохранения психологического здоровья» и «Современные технологии взаимодействия в агрессивной среде» отрабатывались такие важные темы как: характеристики стресса; психологические ресурсы преодоления стрессовых состояний: психическая и социальная адаптации, адаптационный потенциал и адаптационные ресурсы; психоэмоциональное напряжение: понятие, стадии, субъективные и объективные признаки; профилактика психоэмоционального напряжения и экспресс-стратегии их уменьшения; способы и принципы саморегуляции психоэмоционального напряжения; неординарные способы снятия стресса; индивидуальная стратегия преодоления стресса; основные способы от реагирования на провокации; психологическая модель поведения в конфликте; алгоритм поведения в конфликтной ситуации и т. д.

В январе 2025 г. по результатам обучения было проведено анкетирование участников семинаров-практикумов, которое подтвердило эффективность занятий и использование полученных знаний в повседневной деятельности. Такие мероприятия способствуют улучшению морально-психологического климата в коллективе, улучшению взаимодействия с заказчиком и среди руководящего звена института. Также участники опроса высказали пожелание продолжить обучение.

И это оправдало ожидания в том, что занятия проводимые профессионалами, которые имеют практический опыт, являются сертифицированными коучами ICTA, гештальт-консультантами, сертифицированными системными расстановщиками, NLP-консультантами, консультантами МАК-метода, символистами.

Кроме того, для улучшения взаимодействия между работниками практикуется проведение экскурсий (в г. Минск, исторические места Гродненского района, г. п. Мир, гг. Бобруйск, Полоцк, Несвиж), спортивных соревнований, корпоративных вечеров (День химика, Новый год), семейных мероприятий, экскурсий и праздничных развлекательных мероприятий для детей работников. Так, в августе 2024 г. ко «Дню Знаний» в актовом зале для детей 1–4 классов сотрудников института администрацией и профсоюзным комитетом было организовано праздничное представление «Происшествие в Изумрудном городе». В сентябре для учащихся 5–11 классов организовано две экскурсионные поездки в г. Минск с посещением киностудии «Беларусьфильм», Национальной библиотеки Беларуси и фабрики «Коммунарка». В октябре в рамках праздничных мероприятий, посвященных «Неделе родительской любви», для многодетных семей сотрудников ОАО «ГИАП» в кинотеатре «Красная звезда» был организован кинопоказ фильма «Василиса и хранители времени».

Таким образом, организация школы «Родительское просвещение» в ОАО «Гродненский научно-исследовательский и проектный институт азотной промышленности и продуктов органического синтеза» показала востребованность и эффективность при организации работы с родителями.

Литература:

1. *Быстрова, Н. В.* Семейное благополучие как фактор психологического развития школьника / Н. В. Быстрова, Е. А. Уракова, К. В. Слюзнева. — Текст: непосредственный // Инновационная экономика: перспективы развития и совершенствования. — 2019. — № 3 (37). — С. 12–18.

2. *Евсеева, Д. С.* Исследование влияния морально-психологического климата группы на уровень индивидуальной стрессоустойчивости личности / Д. С. Евсеева, Т. С. Антюфеева. — Текст: непосредственный // Молодежный инновационный вестник. — 2019. — Т. 8, № 2. — С. 537–539.

Смертина С. М.
Детский сад № 366 г. Челябинск,
г. Челябинск, Россия
e-mail: smertina-1967@mail.ru

ДИДАКТИЧЕСКИЕ ИГРЫ КАК СРЕДСТВО ПАТРИОТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Аннотация. В данной работе освещены вопросы, связанные с использованием дидактических игр в патриотическом воспитании. Рассмотрено понятие и значение патриотического воспитания и проанализирована роль дидактических игр в обучении и воспитании, что позволит понять, каким образом игры могут способствовать усвоению знаний о стране и формированию патриотических чувств. Охарактеризованы стратегии и методы, которые могут быть использованы педагогами для создания эффективных игровых ситуаций, способствующих патриотическому воспитанию. Примеры дидактических игр, которые будут приведены в работе, помогут проиллюстрировать, как конкретные игровые формы могут быть использованы для достижения поставленных целей.

Ключевые слова: дидактические игры, патриотическое воспитание, требования к игровой деятельности.

Smerina S. M.
Kindergarten No 366 of Chelyabinsk,
Chelyabinsk, Russia
e-mail: smertina-1967@mail.ru

DIDACTIC GAMES AS A MEANS OF PATRIOTIC EDUCATION OF OLDER PRESCHOOL CHILDREN

Annotation. This work will cover the issues related to the use of didactic games in patriotic education. It will explore the concept and significance of patriotic education and analyze the role of didactic games in teaching and upbringing, which will help to understand how games can contribute to the acquisition of knowledge about the country and the

development of patriotic feelings. The work will also discuss strategies and methods that can be used by educators to create effective game situations that promote patriotic education. The examples of didactic games provided in the work will help to illustrate how specific game forms can be used to achieve the desired goals.

Keywords: didactic games, patriotic education, and requirements for game activities.

Патриотизм в детском возрасте часто проявляется через ощущения и эмоции, тогда как понимание его ценностей приобретается через знания и опыт. Дети, охваченные игрой, становятся активными участниками образовательного процесса, и именно в этом контексте дидактические игры служат инструментом для передачи знаний о родной культуре. Через каждую игру происходят не только задействование когнитивных процессов, но также формирование эмоциональной привязанности, понимания моральных ценностей, отношений к окружающему миру. Это может обеспечивать осознанное отношение к своей стране, ее символам и культуре [1].

Методы патриотического воспитания, учитывающие игровой подход, дают возможность детям в контексте игры взаимодействовать с элементами культуры и истории. Например, игры могут включать вопросы о национальных символах, героях и основных датах, связанных с историей страны. Дети учатся различать, кто такие герои Отечества, каковы их достижения и вклад в развитие государства. Это способствует не только накоплению фактических знаний, но и формированию более глубокого эмоционального восприятия своей культурной идентичности [2].

Игра в этом процессе становится естественным средством для обмена мнениями, для обсуждения различных аспектов жизни страны и ее истории, что дает возможность детям высказывать свои чувства и мысли о Родине. Через дидактические игры дети развивают навыки общения, учатся работать в команде, что является важным аспектом формирования чувства патриотизма. Работая в группе, дети не только больше узнают о других, но и осознают свою роль в общем контексте [1].

Дидактические игры могут включать различные аспекты: исторические события, традиции, культуру, языковое разнообразие. Допустим, игра может быть посвящена краеведению, где через задания и сценки дети будут исследовать свою малую родину, ее особенности, значимые места и людей. Это укрепляет связь детей с местом их проживания, через что происходит развитие чувства гордости за родной край. Аналогично, игры могут быть привязаны к праздникам, за что также можно получить в глубинное понимание значимости определенных дат [2].

Патриотическое воспитание не сводится лишь к аспектам знания. Оно охватывает и чувства, и отношение. Психологическая составляющая процесса воспитания важна не меньше, чем образовательная. Чувства любви к Родине, уважения к ее истории и культуре необходимо подчеркивать не только убеждениями, но и активными действиями: совместными праздниками, проектами, играми. Участие в подобных мероприятиях создает платформу для формирования общего мироощущения, приобщает детей к традициям, обычаям, что в свою очередь влияет на их личное восприятие окружающего мира [3].

Создание дидактических игр для патриотического воспитания должно основываться на детском интересе, что позволит избежать рутинности в процессе образования. Важно учитывать, что игры должны быть не только познавательными, но и эмоционально насыщенными, вызывать у детей радость, восторг, дружелюбные чувства. Это создаст условия не только для обучения, но и для комфортного самоощущения ребенка в рамках его культурной идентичности [4].

Первое требование в игровой деятельности заключается в создании игровой ситуации, близкой к реальной жизни, чтобы у детей возникло чувство сопричастности к событиям, происходящим в их стране. Например, можно организовать игру, в которой дети играют роли исторических персонажей, знакомятся с важными событиями и героями своей страны. Это способствует не только усвоению информации, но и развитию эмоциональной связи с историей, пробуждает интерес к отечественным традициям.

Второе требование — использование интерактивных методов, таких как деление на группы для выполнения заданий, мозговые штурмы и ролевые игры. Такие подходы способствуют коммуникации между детьми, развитию критического мышления и умению работать в команде. Создание групповых проектов, связанных с изучением истории и культуры родного края, может стать отличной основой для патриотического воспитания. В результате совместной деятельности ребята учатся сотрудничать, выслушивать мнения друг друга и находить компромиссы.

Третье требование — это интеграция игр с другими видами деятельности. Дидактические игры могут быть успешно дополнены практическими занятиями, экскурсиями, уроками музыки, изобразительного искусства и физической культуры. Например, можно проводить спортивные игры, приуроченные к важным датам в истории страны. Это создает дополнительную мотивацию для изучения событий, формирует дух патриотизма и товарищества в процессе совместной физической активности.

Не менее значимым является учет возрастных особенностей детей и их интересов. При разработке дидактических игр важно учитывать уровень развития детей, чтобы задания были им по плечу, но при этом оставляли место для самореализации. Использование элементов сюрприза, загадок и ребусов может добавить игре азарт, что способствует укреплению интереса к теме.

Также стоит внедрять элементы проблемного обучения, когда детям предлагаются ситуации, требующие обсуждения и поиска решений. Игры, основанные на нахождении ответов на вопросы, обсуждении исторических дилемм или анализе культурных явлений, помогают детям развивать креативное мышление и критическое вос-

приятие. В таком формате они учатся понимать сложные аспекты патриотизма, бережно относиться к культурному наследию своей страны.

Методы обратной связи еще один важный компонент в процессе игровой деятельности. Обсуждение игры после ее завершения, совместное подведение итогов, анализ успешных и неудачных действий участников позволяет детям осознать свой личный вклад и развитие в процессе. Это не только повышает уровень их осознанности, но и способствует формированию уважительного отношения к своему окружению.

В работе важно инициировать постоянное сотрудничество между детскими садами и родителями. Трансляция результатов дидактических игр и вовлечение родителей в процесс обучения и воспитания помогает укрепить действия в одном направлении. Совместные мероприятия, конкурсы, выставки, в которых участвуют как дети, так и их родители, способствуют формированию единого направления в патриотическом воспитании [5].

Предлагаю несколько примеров дидактических игр, которые можно использовать для работы с детьми.

Одна из игр называется «Гербы наших городов». В этой игре детям показывают силуэты гербов различных городов страны. Задача детей состоит в том, чтобы сопоставить герб с соответствующим городом. Игра может быть дополнена рассказом о каждом городе и о культуре или значимых событиях, связанных с ним. Это не только развивает зрительное восприятие, но и помогает формировать первоначальные представления о географии родной страны.

Еще одна интересная игра — «Кто я?». В этой игре каждый ребенок получает карточку с изображением известной личности из истории России (например, А. С. Пушкина, М. В. Ломоносова, В. В. Маяковского и так далее). Ребенок показывает карточку другим, а сам не видит изображения. Ему можно только задавать вопросы, на которые другие ребята отвечают «да» или «нет». А ребенок с портретом должен понять, кем он является. Эта игра развивает коммуникативные навыки и знакомит детей с выдающимися личностями, внесшими вклад в развитие страны.

Игра «Чудеса природы России» предлагает детям узнать о природных особенностях своей страны. В качестве материалов можно использовать картинки с изображениями известных природных мест — Байкала, Куршской косы, Урала и других. Дети должны сопоставить изображения с описаниями и поставить их на карте России. Во время игры взрослый рассказывает о природных богатствах страны, важности их сохранения и о том, как они могут гордиться этой красотой.

Еще одной увлекательной игрой является «Путешествие по родным местам». В этом задании дети имеют возможность создать свой собственный маршрут по родному городу или селу, используя карты и различные атрибуты. Прежде чем начать «путешествие», педагоги могут рассказать о значимых местах, которые будут отмечены на карте. Дети могут представить, что они настоящие экскурсоводы, и делиться своими знаниями о местной культуре, обычаях и истории.

Игра «Наши традиции» предлагает детям исследовать культурное наследие своей страны. Дети могут выбрать различные элементы русских традиций — народные обряды, костюмы, музыкальные инструменты. Педагог организует обсуждение, где каждый ребенок рассказывает о выбранной традиции, делится своей точкой зрения, а также может продемонстрировать наряд или инструмент, если это возможно. Это способствует глубинному пониманию культурных основ и прививает уважение к своей истории.

Не менее интересной является игра «Секреты флага». В ходе этой игры педагог объясняет значение национального флага, его элементы и символику. Дети могут разрабатывать свои собственные версии флагов, наделяя их определенным смыслом и значением. Это развивает у детей креативное мышление, а также интерес к символике и культуре своей страны.

Дидактическая игра «Россия в цифрах» может стать основой для изучения статистических данных о стране. Дети получают карточки с интересной информацией (численность населения, площадь, количество рек и озер) и должны создать инфографику или стенд, отражающий уникальные показатели Родины. Это учащает детей работать с информацией, развивает аналитическое мышление и вдалбливает знания о стране.

Важно помнить, что в процессе проведения дидактических игр никто не должен чувствовать себя в стороне. Нужно учитывать интересы каждого ребенка, придавать значение его мнению и способностям. Эмоции, которые дети испытывают при участии в играх, играют особенно важную роль в формировании их патриотических чувств. Связь с родным краем и гордость за свою страну могут быть достигнуты через личный опыт и совместные действия, а дидактические игры становятся тем связующим звеном, которое делает патриотическое воспитание неординарным и увлекательным.

Литература:

1. *Колосова, И. В.* Нормативно-правовые основы патриотического воспитания детей дошкольного возраста / И. В. Колосова. — Текст : непосредственный // Междисциплинарные аспекты современной науки и образования: новые подходы и технологии : мат-лы междунар. науч.-практ. конф. (Челябинск, 19–20 ноября 2025 г.). — Челябинск : Край Ра, 2026. — С. 196–199.

2. *Бородина, Е. Н.* Дидактическая игра в нравственно-патриотическом воспитании детей / Е. Н. Бородина. — Текст : непосредственный // Педагогическое образование в России. — 2018. — № 1. — С. 154–159. — DOI 10.26170/po18-01-29.

3. *Папенкова, Ю. И.* Патриотическое воспитание детей дошкольного возраста / Ю. И. Папенкова, И. И. Подчасова // Интерактивная наука. — 2022. — № 6 (71). — С. 48–49.

4. *Хоменко, Е. В.* Дидактические игры в системе патриотического воспитания младших школьников. Статья первая / Е. В. Хоменко. — Текст : непосредственный // Гуманитарная парадигма. — 2020. — №3 (14). — С. 28–44.

5. *Ильичева, С. А.* Игровые технологии как средство патриотического воспитания детей при ознакомлении с малой родиной / С. А. Ильичева, Т. И. Шаповалова, Н. М. Хохулина. — Текст : непосредственный // Интерактивная наука. — 2022. — №2 (67). — С. 21–22.

Смирнова А. А.
Детский сад «Ньютон» г. Челябинска
г. Челябинск, Россия
e-mail:eliseeva93.93@mail.ru

Научный руководитель:
Селиверстова И. А., к. п. н., доцент

К ВОПОСУ ОБ ИСПОЛЬЗОВАНИИ ИННОВАЦИОННЫХ ФОРМ МЕТОДИЧЕСКОЙ РАБОТЫ С ПЕДАГОГАМИ ДОШКОЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ

Аннотация. В статье обоснована актуальность и рассмотрены инновационные формы методической работы с педагогами ДОО в условиях реализации Федеральной образовательной программы дошкольного образования и Федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования. Раскрыты основные понятия, дана классификация на основе краткого обзора литературы.

Ключевые слова: дошкольная образовательная организация, профессиональное развитие педагогов, методическая работа, инновационные формы.

Smirnova A. A.
Kindergarten «Newton» of Chelyabinsk,
Chelyabinsk, Russia
e-mail: eliseeva93.93@mail.ru

Supervisor:
Seliverstova I. A., Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor

ON THE USE INNOVATIVE FORMS OF METHODOLOGICAL WORK WITH TEACHERS OF A PRESCHOOL EDUCATIONAL ORGANIZATION

Annotation. The article substantiates the relevance and discusses innovative forms of methodological work with preschool teachers in the context of the implementation of the Federal Educational Program for Preschool Education and the Federal State Educational Standard for Preschool Education. The main concepts are revealed, and a classification is provided based on a brief review of the literature.

Keywords: preschool educational organization, professional development of teachers, methodological work, innovative forms.

Современное дошкольное образование находится в состоянии активного обновления нормативно-правовых и содержательных основ, что задает новые ориентиры для профессиональной деятельности педагогов дошкольных образовательных организаций. Так, Федеральный государственный стандарт дошкольного образования определяет целевые ориентиры, принципы и требования к структуре и условиям реализации образовательной программы, а Федеральная образовательная программа (ФОП) устанавливает единые для всей страны содержательные линии дошкольного образования [1, 2]. В этих условиях ключевой фигурой, обеспечивающей готовность педагогического коллектива к работе в новых нормативных рамках, становится методическая служба ДОО. Однако традиционные формы методической работы (лекции, доклады, пассивные семинары, стандартные педсоветы) все чаще демонстрируют свою ограниченность. Они не в полной мере способствуют развитию субъектной позиции педагога, его рефлексивных и проектировочных умений, не учитывают закономерностей обучения взрослых и не создают устойчивой мотивации к профессиональному росту. Возникает объективная потребность в поиске, теоретическом осмыслении и внедрении инновационных форм методической работы, адекватных вызовам времени.

В научной литературе методическая работа в ДОО определяется как целостная система взаимосвязанных мер, направленных на повышение профессиональной компетентности педагогов, развитие их творческого потенциала и совершенствование качества образовательного процесса. По определению К. Ю. Белой, это систематическая коллективная и индивидуальная деятельность педагогов по повышению своей научно-теоретической

и методической подготовки, совершенствованию профессионального мастерства [3]. Л. И. Фалюшина подчеркивает, что методическая работа является важнейшим фактором управления развитием дошкольного учреждения, обеспечивая переход от функционирования к развитию [4].

В контексте ФОП методическая работа приобретает дополнительные функции: организационно-методическое сопровождение внедрения программы, приведение локальных нормативных актов в соответствие с федеральными требованиями, планирование мероприятий по повышению компетентности педагогов в освоении нового содержания.

Под инновационными формами методической работы понимаются качественно новые способы организации взаимодействия субъектов методической деятельности, основанные на принципах деятельностного подхода, интерактивности, диалогичности и рефлексивности. В отличие от традиционных форм, где педагог выступает объектом методического воздействия, инновационные формы ставят его в активную субъектную позицию, предполагают коллективный поиск решений, обмен опытом и совместное конструирование профессионального знания.

1. Новые требования к профессиональной компетентности педагога.

Федеральный государственный стандарт дошкольного образования и Профессиональный стандарт «Педагог» предъявляют качественно иные требования к воспитателю. Современный педагог ДОО должен быть не просто транслятором знаний, а исследователем, тьютором, фасилитатором, способным проектировать индивидуальные образовательные маршруты, работать в условиях неопределенности и выстраивать партнерские отношения с детьми и родителями. ФОП, в свою очередь, конкретизирует содержание работы по пяти образовательным областям, требуя от педагога глубокого освоения нового содержания и умения применять его на практике. Традиционная методическая работа, основанная на пассивном восприятии информации, не способна сформировать эти сложные компетенции. Инновационные формы, напротив, ориентированы на активность, рефлексию и практическое действие.

2. Необходимость преодоления формализма в методической деятельности.

Реализация Федеральной образовательной программы требует от каждой дошкольной образовательной организации приведения основной образовательной программы в соответствие с федеральными требованиями. В ряде учреждений эта работа свелась к формальному подходу — переименованию разделов и косметическим правкам, что не привело к реальным изменениям в практике. Инновационные формы методической работы (проектные сессии, педагогические мастерские, деловые игры) позволяют «прожить» содержание ФОП, осмыслить его и найти способы интеграции в повседневную деятельность, преодолевая формальное отношение к нормативным документам.

3. Учет андрагогических закономерностей в методической работе.

Взрослые педагоги обладают опытом и нуждаются в практико-ориентированном, диалогичном обучении. Инновационные формы (коучинг, «мировое кафе», тренинги) реализуют эти принципы, а традиционные превращают педагога в пассивного слушателя.

4. Профилактика профессионального выгорания как ресурсная функция методической работы.

Высокая нагрузка в ДОО ведет к риску выгорания. Методическая работа должна выполнять психогигиеническую функцию: инновационные формы с элементами арт-терапии, сторителлинга и творческие мастерские способствуют эмоциональной разрядке и сплочению коллектива.

5. Цифровая трансформация образования.

ФОП дошкольного образования предполагает использование ИКТ в методической работе. Вебинары, онлайн-марафоны, виртуальные кабинеты и подкасты позволяют оперативно получать информацию, обмениваться опытом и строить индивидуальные траектории самообразования.

Таким образом, актуальность использования инновационных форм методической работы напрямую связана с требованиями действующей нормативной базы, которые ориентируют на деятельностный, компетентностный и личностно-развивающий подходы в работе не только с детьми, но и с педагогическими кадрами.

Согласно С. В. Кузнецовой, М. Ю. Прониной, М. В. Рохачевой, инновационные формы методической работы характеризуются диалогичностью, деятельностностью, рефлексивностью и проблемностью. Основы ее организации в ДОО заложены К. Ю. Белой, Л. И. Фалюшиной, Л. М. Волобуевой. Л. В. Поздняк рассматривала методическую работу как компонент управления качеством. Современные исследования (О. Л. Зверева, Т. В. Кротова) посвящены конкретным инновационным формам.

В связи с введением Федеральной образовательной программы появились работы, анализирующие новые вызовы для методической службы (Л. Г. Богославец, О. И. Давыдова, Т. В. Поданева). Отмечается, что именно старший воспитатель становится ключевой фигурой в организации перехода на ФОП, и его владение инновационными формами методической работы является необходимым условием успешности этого перехода [5].

Проведенный теоретический анализ позволяет утверждать, что использование инновационных форм методической работы с педагогами дошкольной образовательной организации является необходимым условием эффективной реализации актуальной нормативной базы в сфере дошкольного образования. Эти формы способствуют повышению эффективности деятельности дошкольной образовательной организации и профессиональной компетентности педагогов, что соответствует современным требованиям. Дальнейшие эмпирические исследования могут быть направлены на разработку и апробацию моделей комплексного использования инновационных форм в конкретных дошкольных образовательных организациях.

Литература:

1. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования. Приказы и письма министерства образования и науки Российской Федерации / ред.-сост. Т. Цветкова. — Москва : Изд-во Сфера, 2020. — 80 с. — ISBN 978-5-9949-2513-3. — Текст : непосредственный.

2. Федеральная образовательная программа дошкольного образования. — Москва : ТЦ Сфера, 2023. — 208 с. — ISBN 978-5-9949-3192-9. — (Серия Правовая библиотека образования). — Текст : непосредственный.

3. *Белая, К. Ю.* Методическая работа в ДОУ : анализ, планирование, формы и методы / К. Ю. Белая. — Москва : ТЦ Сфера, 2005. — 96 с. — (Библиотека руководителя ДОУ). — ISBN 5-89144-611-1. — Текст : непосредственный.

4. *Фалюшина, Л. И.* Управление качеством в макрсосистемах дошкольного образования : специальность 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования» : диссертация на соискание ученой степени доктора педагогических наук / Фалюшина Лариса Игоревна; Московский государственный открытый педагогический университет им. М. А. Шолохова. — Москва, 2005. — 343 с. — Текст : непосредственный.

5. *Давыдова, О. И.* Функционально-ролевой аспект организации методической работы ДОО / О. И. Давыдова, Л. Г. Богославец, Т. В. Поданева. — Москва : ТЦ Сфера, 2025. — 112 с. — (Управление детским садом). — ISBN 978-5-9949-3568-2. — Текст : непосредственный.

Солопенко А. В.

Центр развития ребенка — детский сад № 58 «Жемчужинка»,
г. Озерск, Россия
e-mail: luianna@mail.ru

ИНТЕРВЬЮ В ДЕТСКОМ САДУ: ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ

Аннотация. В статье рассматриваются теоретические и практические аспекты использования метода интервью в дошкольной организации. Анализируется развивающий потенциал включения детей старшего дошкольного возраста в процесс активного взаимодействия с социумом. Представлены некоторые особенности возрастной психологии детей 5–7 лет и специфики их обучения, методические подходы к организации занятий. Даны конкретные рекомендации по обучению детей коммуникации в процессе интервьюирования.

Ключевые слова: интервью, коммуникативное развитие, социум, взаимодействие через общение, дошкольное образование.

Solopenko A. V.

Child Development Center — Kindergarten No 58 «Zhemchuzhinka»,
Ozersk, Russia
e-mail: luianna@mail.ru

INTERVIEW IN A KINDERGARTEN: THEORY AND PRACTICE OF PEDAGOGICAL SUPPORT

Annotation. This article examines the theoretical and practical aspects of using interviews in preschool settings. It analyzes the developmental potential of engaging older preschool-aged children in active social interaction. It presents some developmental psychology characteristics of children aged 5–7, the specifics of their education, and methodological approaches to organizing lessons. Specific recommendations for teaching children communication skills duringinterviewsareprovided.

Keywords. Interview, communicative development, society, interaction through communication, preschool education.

В современном дошкольном образовании особое внимание уделяется развитию коммуникативных качеств ребенка. Это закрепленов Федеральном государственном образовательном стандарте дошкольного образования (ФГОС ДО). В этом документе указано, что одна из главных задач — формирование у детей навыков общения, взаимодействия со сверстниками и взрослыми, развитие речи и умения выражать свои мысли [1]. Стандарт подчеркивает важность создания условий для свободного общения и совместной деятельности детей.

Одним из эффективных методов, способствующих формированию навыков общения, является метод интервью. Этот метод формирует у детей умение задавать вопросы, слушать собеседника, выражать свои мысли и чувства, осознавать значимость собственного мнениями, конечно, развивает речь. Метод интервью активно поддерживается Федеральной основной образовательной программой дошкольного образования, где подчеркивается

важность развития коммуникативных навыков через диалогические формы работы, что напрямую реализуется с помощью интервьюирования.

Коммуникативные навыки — это основа успешной социализации ребенка. Как отмечал Л. С. Выготский, общение играет ведущую роль в психическом развитии. Умение договариваться, выражать свои мысли, понимать чувства других — все это формирует личность и способствует успешной адаптации в обществе [2]. Интервью как педагогический инструмент — это не просто опрос, а специальная педагогическая деятельность, направленная на развитие навыков активного слушания, способности вести диалог, невербальных средств общения, творческих способностей. Метод интервью позволяет интегрировать все образовательные области.

Применять метод интервью рекомендуется с детьми старшего дошкольного возраста. В этом возрасте у детей уже достаточно развиты речевые навыки, они способны формулировать вопросы, вести диалог, слушать собеседника и строить связные высказывания. Кроме того, старшие дошкольники проявляют интерес к новым формам общения, у них формируется потребность в совместной деятельности и развивается инициативность.

На первом этапе педагог знакомит детей с профессией журналиста, показывает, как берется интервью, использует игровые атрибуты (микрофон, камера). Сначала интервью проводит взрослый, а дети отвечают. Затем педагог предлагает детям взять интервью у сверстника или взрослого (например, у воспитателя, повара, врача) на определенную тему: «Чем ты любишь заниматься?», «Что ты делал в выходные?», «Какая у тебя мечта?».

Для развития у детей 5–7 лет умения задавать и отвечать на вопросы можно использовать игры «Да-нет», «Вопрос-ответ», «Кто больше задаст вопросов». Игры «Угадай по голосу», «Цепочка слов» помогут детям учиться слушать собеседника и давать развернутые ответы.

Старшие дошкольники могут брать интервью у игрушек, сказочных персонажей, друг у друга в рамках сюжетно-ролевых игр. Для повышения интереса используются микрофоны, блокноты, значки «журналиста», что делает процесс более увлекательным и реалистичным. Интервью может проводиться как в парах, так и в малых группах, а также в рамках общих кругов общения. Полезно привлекать группы друзей, старших или младших товарищей, с которыми легче установить контакт и наладить коммуникацию. Самое важное — процесс должен вызывать положительные эмоции, желание общаться [3].

Основной этап — дети самостоятельно берут интервью друг у друга, а также проводят интервью со взрослыми (воспитателями, родителями, представителями разных профессий). Темы интервью определяются сначала воспитателем, затем — детьми. Педагог выступает не только организатором, но и участником процесса: помогает формулировать вопросы, учит слушать и не перебивать, поддерживает инициативу детей, поощряет проявление уважения и такта. Начинать всегда необходимо с простых вопросов, постепенно усложняя их. Сначала дети отвечают на вопросы взрослого, затем учатся задавать их сами, а после — самостоятельно выстраивают диалог. Также важно поощрять детей задавать открытые вопросы (требующие развернутого ответа). Создать атмосферу доверия, где каждый ребенок чувствует себя услышанным и значимым — основная задача педагога.

Внедрение метода интервью в работу с детьми 5–7 лет требует от педагогов творческого подхода, гибкости и учета возрастных особенностей. Ниже представлены несколько педагогических находок, которые помогут сделать этот процесс эффективным и увлекательным:

1) организуйте в группе специальное пространство «Уголок журналиста», где будут находиться игрушечный микрофон, диктофон, видеокамера, блокноты, значки «журналист». Это стимулирует интерес детей, помогает им быстрее войти в роль и почувствовать себя настоящими корреспондентами;

2) для моделирования и визуальных опор используйте схемы-подсказки с картинками-символами (например: «Кто?», «Что?», «Где?», «Почему?»). Такие опоры помогают детям формулировать вопросы, особенно на начальных этапах, и делают процесс интервью более осознанным;

3) включайте интервьюирование в сюжетно-ролевые игры: «Мы — телеведущие», «Детские новости», «Встреча с интересным человеком». Это позволяет детям раскрепоститься, проявить инициативу и учиться вести диалог в непринужденной обстановке;

4) проводите интервью по темам, которые интересны детям: «Мое любимое занятие», «Как я провел выходные», «Моя мечта». Также приглашайте на интервью родителей, сотрудников детского сада, чтобы расширить круг общения и сделать процесс более значимым;

5) поощряйте детей придумывать свои темы для интервью, выбирать собеседников, готовить вопросы. Это развивает самостоятельность, креативность и ответственность;

6) включайте элементы интервью в праздники, проекты, экскурсии;

7) записывайте интервью на видео (или аудио), а затем вместе с детьми просматривайте и обсуждайте результаты. Это вызывает у детей восторг, формирует чувство гордости за проделанную работу и способствует развитию рефлексии.

Приглашение родителей на интервью — это прекрасная возможность сделать образовательный процесс по-настоящему открытым, живым и интересным для всей семьи. Такой формат общения помогает не только укрепить доверие между семьей и детским садом, но и вовлечь родителей в жизнь детей, показать значимость их мнения и опыта.

Метод интервьюирования — это современный и эффективный инструмент развития коммуникативных качеств дошкольников. Его внедрение требует системного подхода, творческого отношения педагога и постоянной поддержки детской инициативы. Данный метод становится по-настоящему эффективным, если он органично

вписан в игровую и образовательную среду детского сада, сопровождается визуальными опорами, поддержкой инициативы и регулярной рефлексией. Такой подход способствует не только развитию речи и коммуникативных навыков, но и формированию уверенности, самостоятельности и уважения к другим.

Литература:

1. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования. Приказы и письма министерства образования и науки Российской Федерации / ред.-сост. Т. Цветкова. — Москва : Изд-во Сфера, 2020. — 80 с. — ISBN 978-5-9949-2513-3. — Текст : непосредственный.

2. *Выготский, Л. С.* Вопросы детской психологии / Л. С. Выготский — Москва : Изд-во Юрайт, 2025–160 с. — (Антология мысли). — ISBN 978-5-534-06998-3. — Текст : непосредственный.

3. *Савинская, О. Б.* ИНТЕР-энциклопедия: интервью с детьми / О. Б. Савинская. — Текст : непосредственный // Интеракция. Интервью. Интерпретация. — 2023. — Т. 15, № 1. — С. 95–103. — DOI 10.19181/inter.2023.15.1.5.

Сосновская Э. С.

Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет,
г. Челябинск, Россия
e-mail: elnarasadygova@mail.ru

Научный руководитель:
Артеменко Б. А., к. б. н., доцент

ФОРМИРОВАНИЕ ЭКОЛОГИЧЕСКИХ ЗНАНИЙ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА: РЕГИОНАЛЬНЫЙ АСПЕКТ

Аннотация. В статье рассматривается актуальность формирования экологических знаний у детей старшего дошкольного возраста, особенно в контексте региональных особенностей. Подчеркивается необходимость интеграции экологического воспитания в образовательный процесс, что позволяет детям осознать взаимосвязь между человеком и природой. Авторы акцентируют внимание на использовании разнообразных форм и методов, направленных на развитие экологической грамотности, что способствует не только получению знаний, но и формированию ответственного отношения к окружающей среде и любви к родной природе.

Ключевые слова: экологическое знание, экологическое образование, региональный аспект.

Sosnovskaya E. S.

South Ural State Humanitarian and Pedagogical University,
Chelyabinsk, Russia
e-mail: elnarasadygova@mail.ru

Supervisor:
Artemenko B. A., Candidate of Biological Sciences, Associate Professor

DEVELOPING ENVIRONMENTAL KNOWLEDGE IN SENIOR PRESCHOOL CHILDREN: A REGIONAL ASPECT

Annotation. This article examines the relevance of developing environmental knowledge in senior preschool children, especially in the context of regional specificities. The need to integrate environmental education into the educational process is emphasized, allowing children to understand the relationship between humans and nature. The authors emphasize the use of a variety of forms and methods aimed at developing environmental literacy, which contributes not only to the acquisition of knowledge but also to the development of a responsible attitude toward the environment and a love for their native nature.

Keywords: environmental knowledge, environmental education, regional aspect.

В современном мире экологические проблемы становятся все более актуальными, приобретая мировой масштаб. Одна из причин данных проблем заключается в экологической неграмотности населения, которое не сознает ценности окружающей природы, отдавая приоритет материальных благам и потребительским интересам. Однако осознание серьезности экологических проблем нашей планеты приводит к пониманию необходимости изменения мировоззрения и активной реализации экологического образования, начиная с дошкольного возраста. Перед педагогами дошкольных образовательных организаций (ДОО) встают такие задачи, как воспитание у де-

тей потребности, поведения и деятельности, направленных на соблюдение норм, которые касаются взаимодействия человека и природы.

На сегодняшний день большое количество ученых, педагогов и психологов обращаются к проблеме формирования экологической знаний у человека, начиная с периода дошкольного детства (В. П. Арсеньева, Л. И. Бажович, Л. Д. Бобылева, Е. Н. Водовозова, А. Н. Захлебный, Т. А. Маркова, С. Н. Николаева, Н. А. Рыжова, Л. А. Ситак, Е. И. Тихеева, З. И. Тюмасева, В. К. Фокина, И. В. Цветкова, Г. И. Щукина, В. А. Ясвин и др.).

Формирование экологических знаний у детей старшего дошкольного возраста является важной задачей современного дошкольного образования. Именно в этот период закладываются основы бережного отношения к природе, понимания взаимосвязей в окружающем мире и осознанного поведения человека в природной среде. Особое значение приобретает региональный аспект, так как знакомство ребенка с природой родного края делает экологическое воспитание более близким, понятным и эмоционально значимым.

Старший дошкольный возраст отличается высокой любознательностью, эмоциональной отзывчивостью и стремлением к познанию мира. Дети этого возраста способны не только наблюдать природные явления, но и устанавливать простейшие причинно-следственные связи. Поэтому экологическое воспитание должно строиться на доступных для ребенка формах [1].

Федеральная образовательная программа дошкольного образования предполагает формирование у детей представления о многообразии объектов животного и растительного мира, их сходстве и различии во внешнем виде и образе жизни поведении в разные сезоны года; совершенствует умения сравнивать, выделять признаки, группировать объекты живой природы по их особенностям, месту обитания, образу жизни, питанию; направляет внимание детей на наличие потребностей у животных и растений (свет, тепло, вода, воздух, питание); создает ситуации для понимания необходимости ухода за растениями и животными относительно их потребностей.

Педагог организует целенаправленное экспериментирование и опыты для ознакомления детей со свойствами объектов неживой природы, расширяя представления об объектах неживой природы, как среде обитания животных и растений (вода, почва, воздух, горы). Уточняет представления о признаках разных времен года (погодные изменения, состояние деревьев, покров, изменений в жизни человека, животных и растений); о деятельности человека в разные сезоны года (выращивание растений, сбор урожая, народные праздники и развлечения др.); способствует усвоению детьми правил поведения в природе, формируя понимание ценности живого, воспитывает желание защитить и сохранить живую природу.

Региональный аспект предполагает использование природных, культурных и социальных особенностей конкретной местности в образовательной работе с детьми. Это позволяет сделать экологические знания не абстрактными, а связанными с реальной жизнью ребенка. Дети лучше воспринимают материал, если он связан с природой родного края: местными растениями, животными, водоемами, климатом, традициями природопользования.

Например, если дошкольная организация находится в степной, лесной, горной или прибрежной зоне, педагог может знакомить детей именно с характерными для данной территории природными объектами. Это способствует формированию чувства принадлежности к малой родине, уважения к ее природному богатству и ответственности за его сохранение.

Формирование экологических знаний у старших дошкольников в региональном аспекте осуществляется по нескольким направлениям. Их можно разделить согласно разделам парциальной программы С. Н. Николаевой «Юный эколог». Первый раздел — это элементарные сведения о мироздании, неживой природе Земли и ее значении в жизни живых существ. Следующие два посвящены раскрытию взаимосвязи растений и животных со средой обитания. Четвертый прослеживает роль среды обитания в процессе онтогенеза — роста и развития отдельных видов растений и высших животных. В пятом раскрываются взаимосвязи внутри сообществ, жизнь которых дети могут наблюдать. Шестой раздел показывает разные формы взаимодействия человека с природой. Особое (оздоровительное) значение имеет первый пункт, в котором рассматриваются потребности людей (детей) как живых существ и вытекающие отсюда требования к окружающей среде [2].

В дошкольном экологическом образовании ключевую роль играют разнообразные формы, методы и средства, направленные на развитие экологического знания детей. Комплексное применение таких инструментов, как непосредственные наблюдения за живой и неживой природой, наглядные демонстрации, практические опыты и эксперименты, содержательные беседы, знакомство с экологической литературой, увлекательные экологические игры и игровые ситуации, специализированные экологические занятия, познавательные экскурсии, трудовая деятельность на природе, а также разработка и реализация экологических проектов и акций, позволяет эффективно формировать все аспекты экологического знания ребенка [3].

Таким образом, формирование экологических знаний у детей старшего дошкольного возраста в региональном аспекте имеет большое значение для общего развития ребенка. Использование природных особенностей родного края делает экологическое воспитание более содержательным, интересным и эффективным. У детей формируются не только знания о природе, но и основы экологической культуры, чувство любви к родной земле и ответственное отношение к окружающему миру.

Литература:

1. *Каримуллина, М. К.* Экологическое воспитание дошкольников, воспитание дошкольников старшего возраста / М. К. Каримуллина. — Текст : непосредственный // Трибуна ученого. — 2020. — №5. — С. 490–495.

2. *Николаева, С. Н.* Юный эколог. Программа экологического воспитания в детском саду / С. Н. Николаева. — Москва : Мозаика-Синтез, 2010. — 66 с. — ISBN 978-5-86775-735-9. — Текст : непосредственный.

3. *Антипенко, И. Н.* Современные подходы к экологическому воспитанию и образованию детей дошкольного возраста / И. Н. Антипенко, И. В. Ковалева — Текст : непосредственный // Молодой ученый. — 2018. — № 7 (193). — С. 169–171.

Столярова Е. В.

Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет,
г. Челябинск, Россия
e-mail: ploskonenko_1987@mail.ru

Научный руководитель:
Семенова М. Л., к. п. н., доцент

СОВРЕМЕННЫЕ ПОДХОДЫ К ВЫЯВЛЕНИЮ УРОВНЯ ТВОРЧЕСКОГО ПОТЕНЦИАЛА ПЕДАГОГА ДОШКОЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ

Аннотация. В работе выделены структурные компоненты творческого потенциала педагога. Представлен обзор диагностических методик и обоснована необходимость комплексного подхода к оценке творческого потенциала.

Ключевые слова: творческий потенциал педагога, дошкольное образование, диагностические методики, структурные компоненты творческого потенциала.

Stolyarova E. V.

South Ural State Humanitarian and Pedagogical University
Chelyabinsk, Russia
e-mail: ploskonenko_1987@mail.ru

Supervisor:
Semenova M. L., Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor

MODERN APPROACHES TO IDENTIFYING THE LEVEL OF CREATIVE POTENTIAL IN PRESCHOOL EDUCATORS

Annotation. This paper identifies the structural components of a teacher's creative potential. It presents an overview of diagnostic methods and substantiates the need for a comprehensive approach to assessing creative potential.

Keywords: creative potential of a teacher, preschool education, diagnostic methods, structural components of creative potential.

Изменения, происходящие в системе образования, связанные с активным включением педагогов в инновационные процессы, делают развитое творческое мышление и творческий потенциал современного воспитателя не просто желательным, а обязательным профессиональным качеством [1]. В связи с этим особую научную и практическую значимость приобретает изучение уровней творческого потенциала педагогов дошкольных образовательных организаций, а также анализ современных подходов к диагностике его состояния.

Творческий потенциал педагога — комплексное, интегральное свойство личности, определяющее ее готовность и способность к творческой самореализации в профессиональной деятельности. Современные авторы выделяют несколько ключевых подходов изучения данного феномена [2].

Целостный подход рассматривает творческий потенциал как комплексное свойство личности, которое определяется ее внутренней готовностью, мотивацией, знаниями и условиями реализации в деятельности. Это подход акцентирует внимание на системности и целостности личности как основы творчества (И. О. Мартынюк, В. Ф. Овчинников и др.).

Деятельностный подход включает систему знаний, развитое мышление (гибкость, оригинальность), открытость новому и умение изменять приемы действий в соответствии с новыми условиями. Данное определение вводит профессионально-деятельностный контекст и акцентирует именно деятельностную природу творческого потенциала педагога (Л. С. Выготский, А. Н. Леонтьев, Д. Б. Эльконин, П. Я. Гальперин и др.).

Развивающий подход определяет творческий потенциал как интегральное понятие, включающее природно-генетический, социально-личностный и логический компоненты, которые представляют знания, умения, способности и стремления личности к преобразованиям (О. С. Анисимов, В. В. Давыдов, Г. Л. Пихтовников и др.) [3].

В работах Д. Б. Богоявленской, А. В. Брушлинского, Я. А. Пономарева, Е. Л. Яковлевой и других представлен способностный подход, позволяющий отождествлять творческий потенциал с творческими способностями человека и рассматривать его как интеллектуальную и творческую предпосылку творческой деятельности.

В. Н. Марков, Т. А. Саломатов, Ю. В. Синягин и другие придерживаются ресурсного подхода. С точки зрения этого подхода В. Н. Марков и Ю. В. Синягин подчеркивают, что творческий потенциал, являясь индикатором ресурса, постоянно расходуется, обновляется в течение жизни субъекта, реализуется во взаимосвязи с окружающим миром, а также является системным качеством [4].

В дошкольных учреждениях измерение творческого потенциала осуществляется путем измерений и анализ достижений педагога, его участие в различных мероприятия, конкурсах.

Таким образом, разнообразие подходов в изучении творческого потенциала отражает разнообразие взглядов на изучаемый феномен. Обобщая представленные исследовательские подходы к осмыслению творческого потенциала, можно выделить структурные компоненты, которые отражают его сущностные характеристики.

Мотивационный компонент отражает сознание ценности творческой педагогической деятельности, стремление к самореализации, интерес к инновациям на мотивационном уровне.

Когнитивный компонент демонстрирует понимание целей и задач творческой деятельности, знание современных образовательных технологий.

Процессуальный компонент характеризуется стремлением осваивать новые методики, желание экспериментировать с формами работы умением комбинировать методики, создавать авторские разработки.

Рефлексивный компонент выражается в потребности в самооценке, умении анализировать и корректировать свою деятельность желании видеть результаты своего творчества, стремлении к росту.

Для изучения уровня творческого потенциала в научных исследованиях используются анкеты, опросники, тестирование, педагогическое наблюдение, интервьюирование, а также следующие диагностические методики [5, 6]:

Методика «Диагностика личностной креативности» (Е. Е. Туник) направлена на оценку уровня креативного мышления и удобна для быстрого скрининга, позволяет выявить индивидуальный профиль креативности педагога.

Методика «Способности педагога к творческому саморазвитию» (И. В. Никишина) направлена на изучение способностей к творческому саморазвитию в процессе инновационной деятельности. данная методика содержит вопросы о готовности педагога к развитию, поиске обратной связи, анализе деятельности и управлении профессиональным развитием.

Методика «Ваш творческий потенциал» (И. С. Соловьева) предназначена для выявления творческого потенциала педагога в условиях реализации ФГОС, что наиболее важно в современных условиях.

Опросник «Креативность» (Н. Ф. Вишнякова) по выявлению уровня креативности как относительно устойчивого качества личности, включая способность к саморазвитию и творческую мотивацию.

Данный опросник позволяет наглядно увидеть, насколько педагог осознает свои творческие возможности и насколько адекватно их оценивает. Это важно для проектирования индивидуального маршрута профессионального развития.

К методам диагностики креативных качеств можно отнести тест на определение творческих способностей Х. Зиверта — это методика, направленная на диагностику креативных качеств личности, в частности, находчивости и способности к дивергентному (нестандартному) мышлению. Тест позволяет оценить умение генерировать множество идей в ограниченные сроки, а также комбинирование элементов и свободу ассоциаций.

Изучение продуктов педагогической деятельности имеет важное значение при оценке направленности творческой активности, индивидуальный стиль, авторские подходы к разработке методических материалов, конспектов сценариев, проектной деятельности и т. д.

Таким образом, изучение творческого потенциала педагога является актуальным в современных условиях инновационной деятельности ДОО. Использование комплексного подхода в ходе диагностики позволяет не только диагностировать текущее состояние, но и выстраивать адресную программу развития творческого потенциала каждого педагога.

Литература:

1. *Селиверстова, И. А.* Современные возможности педагогического управления деловой карьерой педагога дошкольной образовательной организации / И. А. Селиверстова, М. Л. Семенова. — Текст : непосредственный // Вестник Южно-Уральского государственного гуманитарно-педагогического университета. — 2022. — №3(169). — С. 209–234. — DOI 10.25588/CSPU.2022.10.92.010.

2. *Марков, В. Н.* Творческий потенциал и его оценка / В. Н. Марков — Текст : непосредственный // Акмеология. — 2014. — №3(51). — С. 103–112.

3. *Чаплыгина, К. И.* Подходы к изучению творческого потенциала в современных исследованиях / К. И. Чаплыгина. — Текст: непосредственный // Молодой ученый. — 2020. — №32(322). — С. 141–143.

4. *Шумская, Е. Ю.* Создание условий формирования творческого мышления у будущих педагогов в условиях педагогического колледжа / Е. Ю. Шумская — Текст : непосредственный // Обучение и воспитание: методика и практика. — 2012 — №2. — С. 45–50.

5. *Матюшкин, А. М.* Мышление, обучение, творчество / А. М. Матюшкин. — Москва, Воронеж : Изд-во Моск. психол.-соц. ин-та, Изд-во НПО «Модек», 2003. — 718 с. — (Психологи Отечества : Издбр. психол. тр. : в 70 т.). — ISBN 5-89502-327-4 (МПСИ), 5-89395-407-6 (МОДЭК). — Текст : непосредственный.

6. *Туник, Е. Е.* Диагностика креативности. Тест Е. Торренса : метод. руководство / Е. Е. Туник. — Санкт-Петербург : Изд-во Ин-та ИМАТОН, 1998. — 171 с. — ISBN 5-7822-0021-9. — Текст : непосредственный.

Стреха Г. Н.
Крапивенская средняя школа Оршанского района,
г. Орша, Беларусь
e-mail: strekha23@rambler.ru

ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ ТВОРЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ У УЧАЩИХСЯ 1-ГО КЛАССА ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЫ

Аннотация. Творческое и интеллектуальное развитие подрастающего поколения является важной государственной задачей. Большая роль в этом отводится школе. В статье рассмотрены основные методы работы по определению и развитию творческих и интеллектуальных способностей у первоклассников.

Ключевые слова: младшие школьники, творческие способности, интеллектуальные способности.

Strekha H. N.
Krapivenskaya secondary school Orsha dis trict,
Orsha, Belarus
e-mail: strekha23@rambler.ru

FEATURES OF THE DEVELOPMENT OF CREATIVE ABILITIES OF THE 1ST GRADE OF A COMPREHENSIVE SCHOOL

Annotation. The creative and intellectual development of the younger generation is an important state task. A big role is given to the school. The article examines the main methods of work to determine and develop creative and intellectual abilities among first graders.

Keywords: junior school students, creativity, intellectual abilities.

В Республике Беларусь уделяется большое внимание творческому и интеллектуальному развитию детей.

Конституцией Республики Беларусь закреплено право граждан на создание условий для свободного и достойного развития личности (ст. 2). В статье 32 определено, что государство способствует духовному, нравственному, интеллектуальному и физическому развитию молодежи, создает необходимые условия для ее свободного и эффективного участия в общественной жизни, реализации потенциала молодежи в интересах всего общества [1].

В Кодексе Республики Беларусь об образовании 62 глава посвящена системе работы по поддержке детей, достигших высоких показателей в учебной и общественной деятельности.

В соответствии со статьей 285 Кодекса Республики Беларусь об образовании система работы по поддержке детей, достигших высоких показателей в учебной и общественной деятельности включает в себя:

1) определение и реализацию государственной политики по поддержке детей, достигших высоких показателей в учебной и общественной деятельности;

2) выявление и учет детей, достигших высоких показателей в учебной и общественной деятельности;

3) принятие и реализацию программы их воспитания. Программа воспитания детей, достигших высоких показателей в учебной и общественной деятельности, определяет цели, задачи, формы и методы работы с детьми, достигшими высоких показателей в учебной и общественной деятельности, и направлена на обеспечение условий для активизации их созидательной деятельности и самореализации, а также на развитие коммуникативных, организаторских и иных способностей.

4) научно-методическое обеспечение программ воспитания;

5) координацию взаимодействия республиканских органов государственного управления, иных организаций, подчиненных Правительству Республики Беларусь, местных исполнительных и распорядительных органов, иных организаций по поддержке детей, достигших высоких показателей в учебной и общественной деятельности [2].

Для повышения творческого потенциала учащихся предусмотрено большое количество разнообразных факультативных занятий: по изучаемым предметам, различным направлениям искусства, общеразвивающей направленности [3].

Огромная роль в выявлении и развитии творческого потенциала детей принадлежит учителю. И особенно важна работа учителя начальных классов. От того, насколько заинтересован ребенок в творческой деятельности на первой ступени обучения, зависит развитие его творческого и интеллектуального потенциала в основной школе на второй ступени образования, в подростковом возрасте.

Знакомясь с детьми в 1 классе учителю, следует изучить его интересы и достижения на уровне дошкольного образования, интересы и увлечения старших братьев и сестер, родителей, семьи в целом.

Большую возможность определения уровня подготовленности к школе, уровня развития детей, их интересов и склонностей дает предмет «Введение в школьную жизнь». Разнообразные задания, представленные в учебном пособии позволяют определить уровень логического мышления, умения оперировать с геометрическим материалом, знания детьми произведений устного народного творчества, авторских сказок, стихов, способность их интерпретировать, эвристические и познавательные способности. Следует отметить, что младшие школьники с большим удовольствием стремятся познавать новое.

С первых дней ребенка в школе нужно предлагать различные виды деятельности, способствующие развитию его творческого и интеллектуального потенциала. Маленькие дети очень любят рисовать. Настоящим открытием и увлечением для них будет исполнение рисунка в различных необычных техниках рисования:

— рисование пальчиками,
— рисование ватными палочками,
— рисование из пятна,
— рисование свечами,
— монотипия,
— рисование ладошками,
— аппликация,
— рисование на мятой бумаге и многое другое.

На уроках в начальной школе постоянно проводятся физкультминутки и динамические паузы. В качестве физкультминуток можно разучить движения, используемые в танцах. Особую радость испытывают дети, когда у них в результате физкультминутки с танцевальными движениями получается танец, который они могут показать своим друзьям и родителям.

Положительный результат показывает инсценировка сказок, где дети могут проявить и в дальнейшем развивать свои актерские способности. Это также способствует развитию памяти, речи, коммуникативных способностей.

Развитию творческого потенциала способствует и применение арт-терапевтических техник. Чаще всего используются техники:

— мандала,
— коллаж,
— каракули,
— ладошки.

При создании коллажа можно использовать вырезки из журналов, газет, готовые наклейки, различные другие материалы, в том числе и природные. Создавать коллаж можно индивидуально. Но наиболее ценны коллективные работы, так как это не только способствует развитию творческих способностей детей, но и учит их работать коллективно, выслушивать мнения других, их учитывать, анализировать, выбирать более интересный вариант, доказывать состоятельность и важность своего предложения.

Каракули часто используются для снятия напряжения. На листе бумаги детям предлагается с закрытыми глазами рисовать каракули. Затем они дорисовывают или обводят часть линий, чтобы получился законченный рисунок. Можно предложить сочинить сказку по своему рисунку или обменяться рисунками с товарищем и сочинить сказку по чужому рисунку.

Используя метод мандалы, учащимся предлагается в кругах нарисовать какой-либо рисунок, раскрасить его в зависимости от настроения. Можно сочинить рассказ по рисунку.

При проведении экскурсий и целевых прогулок учащимся 1 класса можно задать вопросы, которые побудят их что-либо изучить подробно, выбрать объект для исследования. Исследовательская деятельность проводится и в процессе факультативных занятий общеразвивающей направленности.

Работая с младшими школьниками, следует помнить, что все дети талантливы. Перед учителем стоит задача увидеть крупицу таланта, распознать ее и развивать.

Литература:

1. Конституция Республики Беларусь [с изменениями и дополнениями, принятыми на республиканских референдумах 24 ноября 1996 г. и 17 октября 2004 г. и 27 февраля 2022 г.]. — Минск : Национальный центр законодательства и правовой информации Республики Беларусь, 2026. — 80 с. — ISBN 978-985-7337-07-1. — Текст: непосредственный.

2. Кодекс Республики Беларусь об образовании [с изменениями по состоянию на 1 сентября 2025 г.]. — Минск : Национальный центр законодательства и правовой информации Республики Беларусь, 2025. — 528 с. — ISBN 978-985-7087-56-3. — Текст: непосредственный.

3. Учебные предметы. I–IV классы // Национальный образовательный портал : официальный сайт. — 2026. — URL: https://adu.by/ru/homeru/obrazovatelnyj-protsess/obshchee-srednee-obrazovanie/uchebnye-predmety-i-iv-klassy.html (дата обращения: 12.03.2026).

Сыромятникова Е. В.
Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет,
г. Челябинск, Россия
e-mail: elizavetasiromitnikova31097@gmail.com

Научный руководитель:
Быстрай Е. Б., д. п. н., профессор

РОЛЬ ЛЕКСИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ В ЯЗЫКОВОМ ОБРАЗОВАНИИ

Аннотация. В статье рассматривается роль лексической компетенции как фундаментального компонента языкового образования, необходимого для формирования вторичной языковой личности и эффективной межкультурной коммуникации. Автор уточняет структуру лексической компетенции и на примере упражнений демонстрирует поэтапную методику ее развития.

Ключевые слова: лексическая компетенция, лексические умения, лексические навыки, языковое образование.

Syromyatnikova E. V.
South Ural State Humanitarian and Pedagogical University,
Chelyabinsk, Russia,
e-mail: elizavetasiromitnikova31097@gmail.com

Supervisor:
Bystray E. B., Doctor of Pedagogical Sciences, Professor

THE ROLE OF LEXICAL COMPETENCE IN LANGUAGE EDUCATION

Annotation. This article examines the role of lexical competence as a fundamental component of language education, essential for the development of a secondary linguistic identity and effective intercultural communication. The author clarifies the structure of lexical competence and, using exercises as examples, demonstrates a step-by-step methodology for its development.

Keywords: lexical competence, lexical skills, lexical abilities, language education.

В современном мире стремительно возрастает роль иностранных языков как средства межкультурной коммуникации. Стирание национальных границ в экономике, науке и информационном пространстве приводит к тому, что способность к эффективному межкультурному диалогу превращается в одну из ключевых профессиональных и личностных компетенций специалиста любого профиля [1]. В этих условиях языковое образование ставит своей целью формирование вторичной языковой личности, готовой к адекватному речевому поведению в разнообразных контекстах. Однако именно лексическая компетенция, остается тем фундаментом, без которого невозможно ни понимание носителя языка, ни полноценное участие в межкультурном общении.

Исходя из этого, вытекает проблема разработки новых методов, адекватных современным коммуникативным реалиям. В этой связи актуальной является проблема языковой подготовки к межкультурному взаимодействию, в частности формирования лексической компетенции, которая, нередко становится барьером, даже при удовлетворительном владении грамматикой и фонетикой. Следовательно, осмысление ее роли требует четкого определения ключевых терминов.

Обратимся к понятию «лексическая компетенция». В новом словаре методических терминов и понятий приводится такое определение лексической компетенции: «знание словарного состава языка и способность им пользоваться в процессе общения» [2]. О. И. Жданько считает, что данная компетенция включает правильный выбор из всей структуры иноязычного слова того значения, которое соответствует указанному концепту, умение комбинировать лексические единицы на основе правил лексической и грамматической валентности, а также выражение мыслей имеющимися лексическими средствами [3]. На основе анализа вышеупомянутых понятий, можно сделать вывод, что лексическая компетенция не сводится к простому заучиванию слов, а предполагает гибкое оперирование лексическими единицами в речи.

Однако полное содержание лексической компетенции не ограничивается только вышеперечисленными компонентами. В ее структуру традиционно включают три взаимосвязанных элемента, обеспечивающих успешное лексическое оформление высказывания. Во-первых, это лексические навыки — автоматизированное употребление лексической единицы в речи и их восприятие, а также ассоциирование со значением в рецептивной речи. Во-вторых, лексические умения — более сложные действия, предполагающие осознанный выбор лексических сочетаний и единиц на практике [4]. В-третьих, и это особенно важно, личностные качества обучающихся — устойчивые черты личности, определяющие социальное поведение и деятельность, проявляющиеся в отноше-

нии к миру и самому себе, формирующиеся на основе потребностей, отношений и привычек [5]. Следовательно, отсутствие личностных качеств, даже при сформированности навыков и умений не обеспечивают достижения подлинной свободы в лексическом оформлении речи.

В доказательство всего вышесказанного рассмотрим ключевые аспекты работы с лексикой на примере упражнений по теме «Myfamily» для обучающихся с уровнем владения английским языком A1–A2 (Beginner — Elementary) по шкале CEFR. На первых этапах формирования лексической компетенции можно использовать задания на соотнесение (matching exercise), т. е. установить соответствие между двумя группами элементов (например, словами и картинками, определениями и терминами, заголовками и текстами). Рассмотрим на примере. Обучающимся выдается набор цветных карточек с изображениями и подписями на английском языке, относящимися к одной тематической группе (например, mother, father, sister, brother, grandmother, grandfather). Задача: рассортировать карточки по заданному признаку: «женщины / мужчины», «взрослые / дети» и т. д. Затем все обучающиеся по очереди устно рассказывают, что у них получилось, используя простую фразу: «This is my mother. She is a woman. She is anadult». Также можно упростить задание при необходимости и просто соединить картинки с подписями на английском языке. Главная задача на данном этапе — это отработка лексического навыка до автоматизации, с помощью опоры на наглядность и тактильно-моторное действие.

На следующем этапе упражнения должны закладывать основу для осознанного выбора лексических единиц. Для такой цели подойдет упражнение «Найди лишнее слово» (odd one out). Обучающимся даются игровые карточки, на которых написано 4 слова. В каждой строке три слова, относящиеся к одной тематической или логической группе, а одно — лишнее. Например, среди слов: mother, father, sister, teacher, последнее будет неподходящим. Для ответа можно предложить простой шаблон: «I choose the teacher because the teacher is not a family member».

И на последнем этапе формирования лексической компетенции упражнения предполагают вариативность ответов, которые отражают индивидуальность каждого обучающегося. Например, обучающимся можно задать вопросы про их семью: «Have you got a father? What is his name? How old is he? What does he like? What doesn't he like?». При необходимости можно усложнить упражнение и сделать данное задание в паре. Тогда в рассказе партнера обучающийся должен найти сходство и различие со своей семьей, к примеру «My mom loves apples too».

Таким образом, лексическая компетенция является фундаментальным компонентом языкового образования, обеспечивающим не просто знание слов, а возможность полноценного межкультурного взаимодействия. Данная компетенция включает в себя не только механическое заучивание лексических единиц, но и осознанные умения вариативного выбора слов, без чего свобода речевого поведения недостижима.

Литература:

1. *Афанасьева, О. Ю.* Языковая личность будущего учителя иностранного языка в условиях трансформации современного образования / О. Ю. Афанасьева, Е. Б. Быстрай, И. А. Скоробренко. — Текст : непосредственный // Вестник Южно-Уральского государственного гуманитарно-педагогического университета. — 2025. — № 1 (185). — С. 38–57.
2. *Азимов, Э. Г.* Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам) / Э. Г. Азимов, А. Н. Щукин. — Москва : Изд-во Икар, 2009. — 448 с. — ISBN 978-5-7974-0207-7. — Текст : непосредственный.
3. *Жданько, О. И.* Формирование профессионально ориентированной лексической компетенции студентов неязыкового вуза / О. И. Жданько. — Текст : непосредственный // Дискуссия. — 2011. — № 8. — С. 80–83.
4. *Каплун, Р. Н.* Формирование лексической компетенции курсантов на занятиях по иностранному языку в военном вузе / Р. Н. Каплун, О. Н. Прокофьева. — Текст : электронный // Современные проблемы науки и образования. — 2019. — № 4. — С. 72. — URL: https://science-education.ru/ru/article/view?id=28991 (дата обращения: 14.04.2026).
5. *Степанова, Л. В.* Развитие общих личностных качеств учащейся молодежи в процессе дополнительного образования / Л. В. Степанова. — Текст : непосредственный // Вестник Якутского государственного университета. — 2009. — Т. 6, № 1. — С. 79–83.

Терещенко М. Н.

Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет,
г. Челябинск, Россия
e-mail: tereshenkomn@mail.ru

МЕТОДЫ И ПРИЕМЫ РАЗВИТИЯ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Аннотация. В статье представлено понятие эмоционального интеллекта, описаны особенности становления эмоционального интеллекта в дошкольном возрасте, раскрыты методы и приемы развития эмоционального интеллекта у детей в условиях дошкольной образовательной организации.

Ключевые слова: эмоции, эмоциональный интеллект, эмоциональное состояние, старший дошкольный возраст, эмпатия, эмоциональное развитие.

Tereshchenko M. N.
South Ural State Humanitarian and Pedagogical University,
Chelyabinsk, Russia
e-mail: tereshenkomn@mail.ru

METHODS AND TECHNIQUESOF DEVELOPMENT OF EMOTIONAL INTELLIGENCEOF CHILDREN OF SENIOR PRESCHOOL AGE

Annotation. The article presents the concept of emotional intelligence, describes the features of the formation of emotional intelligence in preschool age, and reveals methods and techniques of development of emotional intelligence in children in the conditions of a preschool educational organization.

Keywords: emotions, emotional intelligence, emotional state, senior preschool age, empathy, emotional development.

В период дошкольного детства у ребенка происходит активное развитие, в том числе и становление эмоционального интеллекта.

Под эмоциональным интеллектом мы понимаем готовность ребенка ориентироваться на другого человека, учитывать его эмоциональное состояние и на основе этих знаний регулировать отношения с ним и находить пути решения возникающих проблем».

В дошкольном возрасте формируются предпосылки развития эмоционального интеллекта. Одним из ключевых исследований в этом направлении является научный труд И. Н. Андреевой. Автор предлагает делить их на две группы: биологические и социальные. Первая группа включает в себя формируемые от природы способы переработки информации, определенный уровень эмоциональной восприимчивости, переданный генетически от родителей, особенности темперамента. Вторую группу составляют компетентность родителей в данной области, степень сформированности представлений об эмоциях и чувствах, влиянии семейных и религиозных факторов [1].

Период дошкольного детства является сенситивным для формирования понимания эмоциональных состояний и представлений о чувствах. Понимание как своих, так и чужих эмоций дает возможность выстраивать бесконфликтные отношения. Для полного овладения эмоциональной сферой важно научиться не только выражать ту или иную эмоцию, но и идентифицировать их, понимать и контролировать. В период дошкольного детства проявление эмоций и чувств является преобладающей характеристикой поведения. Детей данного возрастного этапа отличает повышенная эмоциональная экспрессивность, но при этом наблюдается появление попыток регулировать собственные негативные эмоции. Любое совершаемое действие основано на стремлении получать позитивные эмоции.

Основные исследования в области изучения эмоционально-волевого становления личности говорят об эффективном формировании высших чувств у детей именно после 5 лет. В этот возрастной этап появляется более устойчивая возможность регулирования собственных действий, а также соотносить их с общественными правилами. Развитие эмоционального интеллекта сопровождается становлением мотивационно-потребностной сферы. Именно в период дошкольного детства впервые начинают привлекать внимание общественные мотивы. Для своевременного эмоционального развития важно сформировать правильную иерархию мотивов, руководствующих деятельностью ребенка. Чувствам перестает быть свойственным ситуативность и спонтанность, они приобретают более глубокое проявление. Появляются в поведении первые признаки переживания различных эмоций из-за достигаемого результата в выполняемой деятельности. Для выбора собственной стратегии поведения наблюдаются и анализируются поведенческие реакции окружающих. В дошкольном возрасте ребенок обладает элементарными навыками регулирования эмоций, соподчинения их с общественными нормами и правилами, а также проявляет стремление к деятельности и доведение начатых задач до результатов. В возрасте 5–6 лет можно заметить достаточно широких представления о социальных нормах и ценностных ориентирах, которые активно оказывают влияние на выстраивание взаимоотношений с окружающими. Овладение социальными мотивами и знаниями в области эмоциональных состояний происходит только при активном вовлечении дошкольника в совместную деятельность. На фоне этого появляется отчетливое стремление совершать общественно полезные поступки.

В период старшего дошкольного возраста наблюдается более высокая степень проявления интереса к эмоциональному состоянию сверстника, в поведении появляются признаки сочувствия и сопереживания. Можно заметить не только стремление к реагированию на эмоции и чувства партнера по общению, но и попытки понять их. Именно в возрасте 5–6 лет проявляется желание помогать сверстнику. Стоит отметить активное развитие самосознания и самооценки. Из-за изменений в самооценке появляются новые формы чувств, к которым можно отнести, например, смущение или ощущение неловкости. Проявление сочувствия по отношению к сверстнику также на прямую зависит от сложившейся ситуации и самоощущения ребенка. В нахождении дошкольника в условиях соперничной среды могут появляться негативные эмоции, например, гнев. Аргументация собственных поступков снижается в подобных ситуациях, как и сокращается проявление сопереживания [2].

Обобщая основные особенности становления эмоционального интеллекта отметим следующие основные положения: 1) способность распознавать эмоциональные состояния формируется постепенно, от более простых форм к наиболее сложным; 2) комплексное понимание эмоций и чувств других людей зависит от степени психического развития личности ребенка; 3) появляется способность передавать в продуктах детского творчества как собственные эмоциональные состояния, так и переживания другого человека.

Подчеркнем, что формирование эмоционального интеллекта на этапе старшего дошкольного возраста сопровождается овладением социальных форм отражения внутреннего состояния, развитием представления об эмоциях и особенностях их проявления в поведении. Можно отметить становление высших чувств, которым становится свойственным осознанность и глубинность. Именно это объясняет сензитивность данного возрастного этапа в эмоциональном развитии. Детям блет подвластно понимание своих и чужих эмоциональных состояний, самостоятельное регулирование проявления эмоций, а также распознание признаков появления той или иной эмоции.

Определим методы и приемы развития эмоционального интеллекта детей в условиях дошкольной организации:

1. Демонстрация наглядных пособий включает в себя работу с различными видами наглядных форм представления материала. Основными из них считаются картины, репродукции, видео-материалы. Работа с наглядным представлением предметов и явлений вызывает эмоциональный отклик у дошкольника. Основным приемом работы является показ.

2. Рассказ педагога является достаточно эффективным методом работы с детьми дошкольного возраста, однако необходимо при построении своего рассказа учитывать, что должна обязательно присутствовать основная мысль, которая четко отслеживается. В рассказе не должно быть много перегружающей его информации, которая затрудняет его восприятие. Содержание речи должно вызывать внутренний эмоциональный отклик у ребенка, а также ощущение сочувствия. Речь педагога при этом обязательно должна быть четкой и выразительной, чтоб быть доступной.

3. Рассказы детей используется достаточно часто педагогом как способ передачи собственного эмоционального состояния дошкольником. В рамках данного метода можно составлять рассказы по картинкам, из личного опыта.

4. Беседа является универсальным методом, который эффективно можно применять при эмоциональном развитии. В образовательный процесс эффективно включать этические беседы. Именно этот вид беседы дает возможность формировать эмоциональный интеллект дошкольника.

5. Чтение художественной литературы достаточно часто используется при решении задач по развитию эмоционального интеллекта. Этот метод основывается на выборе тематической литературы, ознакомления с ней и последующего обсуждения. Работа с различными сказками и рассказами создает условия для оценивания как ситуации, так и поступков героев, формирует чувство сочувствия. В рамках этого метода используются такие приемы, как уточняющие вопросы, комментарии [3].

6. Игровые методы достаточно распространены в работе с детьми дошкольного возраста, ведь основывается на ведущем виде деятельности. Включение в игровую деятельность позволяет формировать эмоционально-волевую сферу детей, учить распознавать и понимать эмоции и чувства. Целесообразно организовывать дидактические игры, которые позволяют формировать представления об эмоциях, а также игровые ситуации, основной которых является включение в воображаемые события. Основными приемами в рамках этого метода являются сюрпризные моменты, работа с малыми фольклорными формами (например, загадками), внезапная смен объекта игры или игровой ситуации.

7. Упражнение является распространенным методом работы в дошкольной организации. В рамках данного метода предполагается многократное повторение того или иного действия для его закрепления.

Выбор наиболее целесообразного метода совместной и приема обуславливается направлением развития эмоционального интеллекта, возрастными и индивидуальными возможностями детей, личностными особенностями самого педагога.

Литература:

1. *Андреева, И. Н.* Эмоциональный интеллект: исследования феномена / И. Н. Андреева — Текст : непосредственный // Вопросы психологии. — 2019. — №3. — С. 45–52.

2. *Гарскова, Г. Г.* Введение понятия «эмоциональный интеллект» в психологическую теорию / Г. Г. Гарскова — Текст : непосредственный // Ананьевские чтения: тез. науч.-практ. конф. — Санкт-Петербург : Изд-во Санкт-Петерб. ун-та, 1999. — С. 25–26.

3. *Терещенко, М. Н.* Развитие эмоционального интеллекта детей старшего дошкольного возраста посредством сказки / М. Н. Терещенко, В. Е. Новоселова, Е. А. Колесник — Текст : непосредственный // Современное образование: актуальные вопросы теории и практики: сб. ст. Междунар. науч.-практ. конф. — Пенза: Наука и Просвещение, 2021. — С. 66–68.

Тихомирова О. Н.
Детский сад № 308 г. Челябинска,
г. Челябинск, Россия
e-mail: mdou308kalin@mail.ru

ПРОЕКТ ШЕФСКОГО ДВИЖЕНИЯ В НАПРАВЛЕНИИ «ДЕТИ — ДЕТЯМ» «ВМЕСТЕ ВЕСЕЛО ШАГАТЬ…»

Аннотация. В статье представлен опыт работы по организации шефского движения в дошкольной образовательной организации в направлении «дети — детям».

Ключевые слова: социальное воспитание, шефское движение, шефы.

Tikhomirova O. N.
Kindergarten No 308 of Chelyabinsk,
Chelyabinsk, Russia
e-mail: mdou308kalin@mail.ru

PROJECT OF THE GUARDIAN MOVEMENT IN THE DIRECTION «CHILDREN — CHILDREN»«WALKING TOGETHER…»

Annotation. The article presents the experience of organizing the guardianship movement in a preschool educational organization in the direction “children — children”.

Keywords: social education, patronage movement, patrons.

Воспитательная работа в дошкольных образовательных организациях (ДОО) является важной частью образовательного процесса и направлена на всестороннее развитие личности ребенка и создание условий для их позитивной социализации на основе базовых ценностей российского общества [1].

Одним из основных направлений воспитательной работы является социальное воспитание. Целью данного направления является формирование ценностного отношения детей к семье, другому человеку, развитие дружелюбия, умения находить общий язык с другими людьми. Благодаря этому у дошкольников формируются навыки взаимодействия со сверстниками и взрослыми, воспитывается чувство уважения к окружающим, умение работать в коллективе [2].

Формирование ценностно-смыслового отношения ребенка к социальному окружению невозможно без грамотно выстроенного воспитательного процесса и создания условий для общения и сотрудничества, в котором будет проявляться личная социальная инициатива ребенка как в детско-взрослых, так и детских общностях.

Одним из таких условий является шефское движение в направлении «дети — детям». Данная работа представляет собой важный фактор воздействия на ребенка и способствует созданию комфортной, безопасной среды, в которой формируется нравственный опыт дошкольника и такие ценностные ориентиры, как «Дружба», «Человек», «Семья». Шефство над младшими позволяет укрепить институт наставничества и сформировать дружескую среду в детском коллективе.

В МБДОУ «ДС № 308 г. Челябинска» организовано наставничество (шефство) подготовительной к школе группы «Птицы» над ребятами 2 младшей группы «Рыбки».

Целью шефской работы в детском саду является оказание помощи малышам, мотивация старших дошкольников на добрые дела и помощь.

В процессе шефской работы решаются задачи: формирование чувства ответственности; стимулирование и создание ситуации успеха; организованное проведение свободного времени; создание атмосферы толерантности в детском коллективе.

Ведущими методами воспитательной работы являются вовлечение в деятельность, сотрудничество, стимулирование, личный пример.

Работа ведется с сентября по май. Шефами дети становятся по желанию. При посещении подшефных старшие дошкольники надевают пилотки и повязывают синие косыночки на шею, как отличительный знак шефов.

Для планирования своей работы дети обсуждают дела, которые они будут проводить с малышами и заносят их в календарь «Добрых дел». Данный календарь является прототипом «линейного календаря для дошкольников». Так как дети хорошо читают и пишут, они сами заполняют календарь. Дела старшие ребята могут придумывать сами. В некоторых случаях предложения вносит взрослый. Так же взрослый помогает подготовиться к запланированным делам.

Мероприятия в подшефных группах проводятся в утренние или вечерние часы 2 раза в месяц согласно плану работы. Кроме основных мероприятий старшие дошкольники могут по собственному желанию посещать 2 младшую группу, помогать одевать ребят, играть с ними на прогулке, в вечернее время играть в группе. После

проведения мероприятий дети оставляют свои отметки в календаре, делают зарисовки и прочее. Вся работа освещается в социальных сетях.

Воспитанники подготовительной к школе группы проводят шефскую работу по нескольким направлениям деятельности: игровая, познавательная, общественно-полезная, культурно-досуговая.

Шефская работа предусматривает разнообразные дела с малышами: утренняя гимнастика, помощь в одевании на прогулку, помощь при возвращении с прогулки, активное участие в совместной продуктивной деятельности с малышами — учим малышей раскрашивать (готовим раскраски с родителями), читаем малышам; учим малышей лепить (катаем колбаски, шарики); играем с малышами; показываем малышам сказку; помогаем изготавливать открытки на праздники и др.

В заключении хочется отметить, что в дошкольном детстве ребенок начинает осваивать все многообразие социальных отношений и социальных ролей. Он учится действовать сообща, подчиняться правилам, нести ответственность за свои поступки, действовать в интересах других людей. Важной составляющей социального воспитания является освоение ребенком моральных ценностей, формирование у него нравственных качеств и идеалов, способности жить в соответствии с моральными принципами и нормами и воплощать их в своем поведении.

Литература:

1. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования. Приказы и письма министерства образования и науки Российской Федерации / ред.-сост. Т. Цветкова. — Москва : Изд-во Сфера, 2020. — 80 с. — ISBN 978-5-9949-2513-3. — Текст : непосредственный.

2. Федеральная образовательная программа дошкольного образования. — Москва : ТЦ Сфера, 2023. — 208 с. — ISBN 978-5-9949-3192-9. — (Серия Правовая библиотека образования). — Текст : непосредственный.

Токарь В. А.

РЖД детский сад № 36,
г. Челябинск, Россия,
e-mail: Matsesta74@mail.ru

Научный руководитель:
Дружинина Л. А., к. п. н., доцент

ПРОБЛЕМЫ АДАПТАЦИИ РЕБЕНКА 4-Х ЛЕТ С НАРУШЕНИЕМ ИНТЕЛЛЕКТА В ДЕТСКОМ САДУ: ПУТИ РЕШЕНИЯ

Аннотация. В статье рассматриваются особенности адаптации ребенка 4-х лет с нарушением интеллекта в общеобразовательном детском саду, включая эмоциональный стресс, социальные барьеры и когнитивные трудности. Организация инклюзивной среды с поэтапным включением в группу ребенка, а также рекомендации по семейной подготовке к обеспечению эмоциональной безопасности.

Ключевые слова: адаптация, нарушение интеллекта, инклюзия, ранняя коррекционная работа, диагностика, интерактивная песочника «Полянка».

Tokar V. A.

Russian Railways Kindergarten No 36,
Chelyabinsk, Russia,
e-mail: Matsesta74@mail.ru

Supervisor:
Druzhinina L. A., Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor

PROBLEMS OF ADAPTATION OF A 4-YEAR-OLD CHILD WITH INTELLECTUAL DISABILITIES IN KINDERGARTEN: SOLUTIONS

Annotation. The article examines the features of adaptation of a 4-year-old child with intellectual disabilities in a general education kindergarten, including emotional stress, social barriers, and cognitive difficulties. It covers the organization of an inclusive environment with phased inclusion into the group, as well as recommendations for family preparation and ensuring emotional safety.

Keywords: adaptation, intellectual disability, inclusion, early corrective work, diagnostics, interactive sandbox «Polyanka».

В настоящее время инклюзивное образование набирает обороты как в мировой, так и в отечественной практике, поскольку оно соответствует современным социально политическим, гуманитарным и педагогическим установкам.

Исследования Е. А. Екжановой, Е. А. Стребелевой [1] показывают, что инклюзивное образование позволяет детям с ограниченными возможностями здоровья социализироваться в общей среде, способствуя их гармоничному развитию

Современный детский сад в условиях инклюзии все чаще принимает в общеобразовательные группы детей с ограниченными возможностями здоровья, в том числе с нарушением интеллекта. Однако адаптация такого ребенка к массовому дошкольному учреждению сопряжена с комплексом эмоциональных, когнитивных и социальных трудностей.

У ребенка с нарушением интеллекта отмечаются нарушения развития когнитивных, речевых и социальных функций, что усложняет их адаптацию по сравнению с нормально развивающимися сверстниками.

Согласно исследованиям Е. А. Екжановой и Е. А. Стребелевой [2].

Для детей с нарушением интеллекта типичны:

— высокая эмоциональная неустойчивость, проявляющаяся плачем, тревогой, агрессией или пассивной отстраненностью;
— ограниченный словарный запас, искажение звукопроизношения, трудности понимания речи воспитателя и инструкций;
— слабо сформированные навыки самообслуживания (одевание, еда, туалет), которые в обычной группе часто требуются уже в 4-летнем возрасте.

Основные проблемы адаптации ребенка с нарушением интеллекта в первую очередь лежат в эмоционально-личностной сфере, поскольку именно от эмоционального состояния и качества личностной регуляции зависит готовность ребенка к контакту с взрослыми и сверстниками, к новой среде и требованиям детского сада.

Адаптация требует постепенности и дозированного контакта взрослого-ребенка-группа. Для ребенка с нарушением интеллекта это означает начало с короткого времени пребывания в группе, сопровождение родителями в первые дни и создание «приветственного» пространства с личными игрушками и любимыми предметами.

Опираться на работы Е. А. Екжановой [3], Е. А. Стребелевой [4], С. Б. Лазуренко [5] и др., мы предлагаем следующие пути решения проблем адаптации:

1. Индивидуализация содержания и организации учебно игровой деятельности.

Для детей с нарушением интеллекта важно разбивать задания на мелкие шаги, используя наглядность и опоры. В общеобразовательной группе это реализуется через применение схем, рисунков, пиктограмм при объяснении инструкций; упрощение языка, дробление заданий и многократное повторение; индивидуальные задания, выполняемые параллельно с общей деятельностью. Такой подход позволяет ребенку чувствовать успех, не отставая от группы и не перегружаясь.

2. Поэтапное вхождение в группу.

В исследованиях по инклюзивной интеграции детей с нарушением интеллекта подчеркивается важность постепенного вхождения: начало с 1–2 часов пребывания при наличии мамы или значимого взрослого, постепенное увеличение времени и сокращение присутствия родителя. Это позволяет ребенку привыкнуть к распорядку, взрослым и пространству без эмоциональной перегрузки.

3. Использование игры и коммуникативных технологий.

Игра — главное средство коррекции и социализации. В группе создаются коммуникативные игры, парные и коллективные сюжеты с простой ролью для ребенка с ОВЗ; используются игровые технологии и проблемные ситуации, вовлекающие всех.

В нашей работе применялась интерактивная песочница «Полянка», сочетающая сенсорную, игровую и технологическую среду. Песок стабилизирует эмоции, снижает возбуждение и агрессию, переключает внимание на предметную деятельность.

В своей работе для адаптации ребенка с нарушением интеллекта мы использовали Интерактивную песочницу «Полянка». Она сочетает сенсорную, игровую и технологическую среду, за счет чего особенно хорошо ложится на коррекционные и психологические задачи детей с ОВЗ. Песок сам по себе обладает терапевтическим эффектом — стабилизирует эмоциональное состояние, снижает уровень возбуждения и агрессивности, помогает «переключить» внимание с негативных переживаний на предметную деятельность.

Таким образом, в условиях развития инклюзивного образования становится особенно важным понимание того, что адаптация ребенка с нарушением интеллекта в общеобразовательном детском саду — это, работа с его эмоционально личностной сферой, определяющей включение в контакты и освоение среды.

Одним из эффективных инструментов, поддержавших адаптацию ребенка с нарушением интеллекта в общеобразовательной группе, стала интерактивная песочница «Полянка».

Сочетая сенсорную, игровую и технологическую среду, она создала для ребенка 4-х лет безопасное и предсказуемое пространство, в котором он мог стабилизировать свои эмоции, снизить уровень возбуждения и агрессивности, а также постепенно переключить внимание на предметную деятельность.

Через работу с песком, дорожками, фигурками и визуальными эффектами ребенок освоил простые коммуникативные ситуации, получил позитивную обратную связь и ощущал успех, что существенно укрепило его эмоциональную устойчивость и уверенность в себе.

Литература:

1. *Екжанова, Е. А.* Коррекционно-развивающее обучение и воспитание дошкольников с нарушением интеллекта: метод. рекомендации / Е. А. Екжанова, Е. А. Стребелева. — Москва : Просвещение, 2011. — 175 с. — ISBN 978-5-09-017191-5, 978-5-0902-5959-0 — Текст : непосредственный.

2. *Екжанова, Е. А.* Коррекционно-развивающее обучение и воспитание. Программа дошкольных образовательных учреждений компенсирующего вида для детей с нарушением интеллекта / Е. А. Екжанова, Е. А. Стребелева. — Москва : Просвещение, 2005. — 272 с. — Текст : непосредственный.

3. *Екжанова, Е. А.* Контрольно-диагностические материалы к программам для детей с нарушением интеллекта: пособие по коррекции общего развития детей / Е. А. Екжанова. — Москва : КАРО, 2015. — 240 с. — ISBN 978-5-9925-1081-2. — Текст : непосредственный.

4. *Стребелева, Е. А.* Наглядно-действенное мышление у умственно отсталых детей дошкольного возраста / Е. А. Стребелева. — Текст : непосредственный // Дефектология. — 1991. — № 3. — С. 77–82.

5. *Лазуренко, С. Б.* Коррекционно-педагогическая помощь детям раннего возраста с высоким риском нарушения психического развития в педиатрической практике: специальность 13.00.03 «Коррекционная педагогика»: автореферат диссертации на соискание ученой степени доктора педагогических наук / Лазуренко Светлана Борисовна; Институт коррекционной педагогики РАО, Научный центр здоровья детей РАМН. — Москва, 2014. — 47 с. — Место защиты: Институт коррекционной педагогики РАО. — Текст : непосредственный.

[1]Толоконникова О. В., Замашкина А. А.
Детский сад № 25 г. Челябинска,
г. Челябинск, Россия
e-mail: [1]olesyatolokonnikova.79@gmail.com

ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ ПЕДАГОГОВ И РОДИТЕЛЕЙ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С РАССТРОЙСТВАМИ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА

Аннотация. Взаимодействие дефектолога, воспитателя и родителей детей с расстройствами аутистического спектра в дошкольных группах строится на принципах командной работы, ориентированной на индивидуальные особенности ребенка.

Ключевые слова: расстройства аутистического спектра, родители детей с аутизмом, отношение к своим детям с аутизмом, взаимодействие.

Tolokonnikova O. V., Zamashkina A. A.
Kindergarten No 25 of Chelyabinsk,
Chelyabinsk, Russia
e-mail: olesyatolokonnikova.79@gmail.com

INTERACTION OF TEACHERS AND PARENTS OF PRESCHOOL CHILDREN WITH AUTISM SPECTRUM DISORDERS

Annotation. Interaction of a defectologist, a teacher and parents of children with autism spectrum disorders in preschool groups is based on the principles of teamwork, focused on the individual characteristics of the child.

Keywords: autism spectrum disorders, parents of children with autism, attitude to their children with autism, interaction.

Одним из основных направлений современного дошкольного образования является создание благоприятных условий для полноценного включения в образовательное пространство и успешной социализации детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ), в том числе для детей с расстройствами аутистического спектра (РАС).

Расстройства аутистического спектра — общее расстройство развития, с наступлением в младенчестве или детстве, характеризующееся стойким дефицитом способности начинать и поддерживать социальное взаимодействие и общественные связи, а также ограниченными интересами и часто повторяющимися поведенческими действиями; основная характеристика расстройства — дефицит в социальной коммуникации и социальном взаимодействии.

Согласно оценке ВОЗ (резолюция от 8 апреля 2013 года), распространенность РАС составляет 32/10000, то есть один ребенок из 160 страдает нарушением аутистического спектра с последующей инвалидностью. Эта оценка представляет собой среднее значение, и во многих контролируемых исследованиях приводятся существенно более высокие показатели.

Основными задачами дошкольных образовательных учреждений при организации работы с детьми РАС является максимальная интеграция таких детей в общество, их социализация. Важной и неотъемлемой частью образовательного процесса становится сотрудничество с семьями обучающихся с РАС.

В научной и методической литературе можно найти много полезных и информативных материалов, содержащих конкретные рекомендации по работе с родителями. Например, К. А. Михальченко в своей статье «Проблемы семейного воспитания детей с ранним аутизмом» обращает внимание на то, что при общении с родителями прежде всего необходимо показать пусть даже самые незначительные успехи ребенка, автор выделяет признаки благоприятного психоэмоционального климата в семье и задачи по его созданию, что благоприятно скажется на сотрудничестве с родителями[4].

Т. Н. Доронова в пособии для работников дошкольных образовательных учреждений «Взаимодействие дошкольного учреждения с родителями» предлагает формы, методы и практические рекомендации, ею также рассмотрено исследование — какие трудности испытывают современные родители при воспитании детей дошкольников. Было выяснено, что 62 % родителей испытывают затруднения в общении с педагогами [1].

На практике возникает множество вопросов относительно того, какую помощь можно оказать родителям, какие методы будут более эффективны для создания таких условий, которые предоставили бы шанс не только ребенку адаптироваться и социализироваться в обществе, но и их родителям. Ведь большинство родителей, узнав о недуге своего ребенка, испытывает огромное потрясение. В сложившейся ситуации они зачастую не в состоянии самостоятельно справиться с навалившейся проблемой. Родители аутичного ребенка не всегда до конца откровенны даже со специалистами, стараясь скрыть все нюансы неадекватного поведения ребенка, или же интерпретируют их в выгодном для ребенка и себя свете. А ведь от семьи во многом зависит, по какому пути пойдет дальнейшее развитие и социализация детей.

Педагогам и воспитателю, а также членам семьи важно знать основы коррекционного воспитания и успешно его использовать в социальном сопровождении. Коррекционное воспитание предполагает, как преодоление имеющихся нарушений, так и предупреждение возможных нарушений поведения и трудностей в обучении ребенка с аутизмом [3].

Важно, чтобы общение между дефектологом, воспитателем и родителями было не только информационным, но и эмоционально выстроенным. Специалист и воспитатель должны уметь выслушивать переживания родителей, объяснять, что поведение ребенка — не проявление нежелания слушаться, а проявление его особенностей восприятия мира. Понимание того, что у ребенка с РАС может быть повышенная чувствительность к звукам, свету или тактильным ощущениям, помогает родителям снизить уровень тревожности и научиться грамотно реагировать на проявления дисрегуляции.

Регулярные консультации, обмен информацией о ходе коррекционной работы, ведение дневников наблюдений, совместное проектирование сценариев поведения — все это создает единый подход к ребенку. Особенно эффективны совместные родительские собрания, на которых обсуждаются общие вызовы, обмениваются опытом семьи, а учитель — дефектолог делится методиками, проверенными в практике. Организуя взаимодействие с семьями обучающихся с РАС, важно уделять внимание и мероприятиям, которые способствуют укреплению эмоционального контакта детей и родителей: совместные праздники, мастер- классы, игры, тимбилдинг и др. Такое взаимодействие формирует у родителей уверенность в своих силах, снижает чувство изоляции и повышает мотивацию к дальнейшему участию в жизни ребенка.

Эффективное сопровождение детей с расстройствами аутистического спектра (РАС) в условиях дошкольного образовательного учреждения невозможно без тесного и слаженного сотрудничества дефектолога и воспитателя. Эти два специалиста, обладая разными, но взаимодополняющими компетенциями, формируют единую команду, призванную создать для ребенка с РАС максимально благоприятную и поддерживающую среду.

Дефектолог, обладая глубокими знаниями в области коррекционной педагогики и психологии, проводит диагностику, выявляет индивидуальные особенности развития ребенка, его сильные стороны и зоны ближайшего развития. Его задача — помочь ребенку преодолеть трудности в обучении, коммуникации, социально-эмоциональном развитии, а также сформировать необходимые навыки.

Воспитатель, в свою очередь, является ключевой фигурой в повседневной жизни ребенка в группе. Он проводит большую часть времени с детьми, наблюдает за их поведением в естественных условиях, помогает адаптироваться в социуме, формирует навыки самообслуживания и самостоятельности. Воспитатель создает атмосферу принятия и поддержки, способствует развитию игровой деятельности и межличностных отношений.

Их взаимодействие строится на принципах доверия, открытости и взаимного уважения. Дефектолог регулярно информирует воспитателя об особенностях каждого ребенка с РАС, о его индивидуальных целях и задачах, о применяемых методах коррекции. Воспитатель, в свою очередь, делится наблюдениями о поведении ребенка в группе, о его успехах и трудностях, о проявлении усвоенных навыков в повседневной жизни.

Такое сотрудничество позволяет не только обеспечить преемственность коррекционно-развивающего процесса, но и эффективно использовать потенциал каждого специалиста. Дефектолог может рекомендовать воспитателю конкретные стратегии и подходы для работы с ребенком в групповой динамике, а воспитатель — предложить дефектологу идеи для переноса отработанных навыков в игровую и бытовую деятельность. Вместе они создают единую, гармоничную систему поддержки, направленную на максимальное раскрытие потенциала каждого ребенка с РАС. Объединение усилий всех участников позволяет создать единую систему поддержки, ориентированную на развитие

ребенка в целом. Это не просто совместная работа — это построение единого образовательного поля, где каждый вносит свой вклад в формирование безопасной, понятной и развивающей среды для ребенка с РАС.

Литература:

1. *Доронова, Т. Н.* Взаимодействие дошкольного учреждения с родителями. Пособие для работников дошкольных образовательных учреждений / Т. Н. Доронова. — Москва [б. и.], 2002. — 120 с. — ISBN 5-7151-0068-2 — Текст: непосредственный.

2. *Ригина, Н. Ф.* Организация работы с ребенком с аутизмом: Взаимодействие специалистов и родителей / Н. Ф. Ригина, С. Ю. Танцюра. — Москва : ТЦ Сфера, 2018. — 64 с. — (Библиотека логопеда). — ISBN 978-5-9949-1953-8. — Текст: непосредственный.

3. Методические рекомендации по организации работы с семьями, воспитывающими детей с РАС. Дайджест. [Рукопись] / Департамент образования и молодежной политики Ханты-Манс. авт. округа — Югры, Бюджет. учреждение высшего образования ХМАО-Югры, «Сургут. гос. пед. ун-т». — Сургут : РИО СурГПУ, 2019–64 с.

4. Михальченко, К. А. Проблема семейного воспитания детей с ранним детским аутизмом / К. А. Михальченко. — Текст : непосредственный // Педагогическое мастерство : мат-лы II Междунар. науч. конф. (Москва, декабрь 2012 г.). — Москва : Буки-Веди, 2012. — С. 179–184..

Томина И. А.

Детский сад № 443 г. Челябинска,
г. Челябинск, Россия
e-mail: ttt-irina@mail.ru

ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИЕ КВЕСТЫ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ КОММУНИКАТИВНЫХ СПОСОБНОСТЕЙ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Аннотация. Статья посвящена анализу проблемы формирования коммуникативных способностей детей старшего дошкольного возраста. Обосновывается потенциал исследовательских квестов как инновационной педагогической технологии. Выделяются и анализируются психолого-педагогические условия эффективного использования исследовательских квестов в образовательном процессе в дошкольной образовательной организации.

Ключевые слова: коммуникативные способности, старший дошкольный возраст, исследовательский квест, коммуникативное развитие, педагогическая технология, дошкольное образование.

Tomina I. A.

Kindergarten No 443 of Chelyabinsk,
Chelyabinsk, Russia
e-mail: ttt-irina@mail.ru

RESEARCH QUESTS AS A MEANS OF DEVELOPING COMMUNICATION SKILLS IN SENIOR PRESCHOOL CHILDREN

Annotation. The article is devoted to the analysis of the problem of forming the communicative abilities of children of senior preschool age. The potential of research quests as an innovative pedagogical technology is substantiated. The psychological and pedagogical conditions for the effective use of research quests in the educational process in a preschool educational organization are highlighted and analyzed.

Keywords: communication skills, senior preschool age, research quest, communicative development, pedagogical technology, preschool education.

Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования (ФГОС ДО) определяет речевое и социально-коммуникативное развитие как одно из ключевых направлений образовательной работы [1]. Это не случайно: именно в дошкольном возрасте закладываются основы личности, формируются первые представления о нормах и правилах взаимодействия со взрослыми и сверстниками, развиваются способности к совместной деятельности, сотрудничеству, эмпатии, конструктивному диалогу, владение речью, как средством коммуникации [2].

В современной педагогической науке известны исследования в области коммуникативного развития детей Л. С. Выготского, М. И. Лисиной, Д. Б. Эльконина, Т. А. Репиной, Е. О. Смирновой и т. д.

Однако практика работы в дошкольной образовательной организации (ДОУ) свидетельствует о наличии серьезных проблем в области коммуникативного развития современных детей. Педагоги отмечают рост числа детей старшего дошкольного возраста, испытывающих трудности в общении со сверстниками и взрослыми. Эти трудности проявляются в эгоцентризме, низкой инициативности, неумении слушать собеседника, аргументировать свою позицию, договариваться и конструктивно разрешать конфликты.

Причины такого положения многообразны: это и особенности современной семейной ситуации (занятость родителей, замещение живого общения гаджетами и т. д.), и недостаточное использование в образовательном процессе ДОУ технологий, которые целенаправленно развивали бы коммуникативные навыки.

В связи с этим особую актуальность приобретает поиск и научное обоснование эффективных педагогических средств формирования коммуникативных способностей детей старшего дошкольного возраста. Одним из эффективных средств, на наш взгляд, является исследовательский квест [3].

Исследовательский квест — это форма образовательной деятельности, в которой дети, объединены в команду, решают проблемно-поисковые задачи, требующие не только интеллектуального напряжения, но и активного общения, согласования действий, совместного планирования.

Кроме того, исследовательские квесты создают естественные условия, которые способствуют внутренней мотивации к общению.

В процессе исследовательского квеста дети оказываются в ситуациях, которые требуют разные формы коммуникации. Это диалог в паре при обсуждении конкретного задания, полилог в группе при выработке общего плана, аргументация при защите своей точки зрения, поиск компромисса при возникновении разногласий между детьми.

Исследовательские квесты предполагают совместное планирование деятельности. Дети должны договориться, с чего начать, кто какое задание выполняет, в каком порядке действовать. Это требует развития регулятивных компонентов коммуникации: умения слушать, учитывать мнение других, подчинять свои действия общему замыслу.

На этапе подведения итогов деятельности исследовательские квесты создает условия для осознания детьми собственного коммуникативного опыта. Обсуждая, как дети договаривались, кто предложил хорошую идею, что помогало и что мешало в общении, воспитанники учатся анализировать и оценивать коммуникативные действия, что является важнейшей предпосылкой их дальнейшего развития.

Квест позволяет реализовать принцип постепенной передачи инициативы от взрослого к детям. На начальных этапах педагог выступает как организатор и ведущий. По мере освоения детьми коммуникативных навыков его роль преобразуется в роль посредника и наблюдателя, который лишь создает условия для общения, но не вмешивается в него [4].

Для того чтобы исследовательские квесты действительно стали эффективным средством формирования коммуникативных способностей, необходимо соблюдение ряда психолого-педагогических условий.

Первое условие — обогащение развивающей предметно-пространственной среды. В группе должны быть созданы центры коммуникации, оснащенные материалами, стимулирующими общение: настольными играми, требующими совместных действий, алгоритмами разрешения конфликтов, «ковриками примирения». Кроме того, необходимы материалы для исследовательской деятельности: лупы, микроскопы, колбы, мерные емкости, природный и бросовый материал. Важно, чтобы эти материалы вызывали у детей желание обмениваться мнениями, заниматься совместным экспериментированием.

Второе условие — целенаправленное проектирование содержания квестов. Задания должны быть не только познавательно насыщенными, но и коммуникативно-ориентированными. Это означает, что в структуру квеста закладываются такие ситуации, в которых дети обязательно должны вступить в диалог, договориться, аргументировать, разрешить спор: распределение ролей, выбор способа действия, обмен информацией, полученной разными детьми, совместное подведение итогов.

Третье условие — моделирование ситуаций различных форм коммуникации. В квесте должны быть представлены ситуации, требующие обсуждение в паре, обсуждение в группе, планирования, аргументации, разрешения разногласий между участниками игры. Чем разнообразнее коммуникативные задачи, тем полнее будет формироваться коммуникативный опыт ребенка.

Четвертое условие — преобразование роли педагога. Воспитатель должен владеть разными ролями: организатора, инструктора, помощника, фасилитатора, наблюдателя. На начальном этапе он активно руководит процессом, инструктирует детей, помогает разрешать споры. Постепенно его активность снижается, и он занимает позицию наблюдателя, который фиксирует коммуникативные проявления детей, но не вмешивается в их общение. Такая динамика создает условия для перехода ответственности за процесс общения к самим детям.

Пятое условие — систематическая рефлексия. После каждого квеста необходимо организовывать обсуждение, в центре которого находятся не столько результаты игры, сколько процесс взаимодействия. Такие вопросы как: «Как вам удалось договориться, кто будет что делать?», «Что было самым трудным в общении?», «Кто предложил идею, которая помогла всем?», «Если бы вы начинали сначала, что бы вы сделали по-другому?»,- помогают вывести детей на рефлексию общения. Такая рефлексия постепенно формирует у детей способность анализировать собственные коммуникативные действия.

Шестое условие — систематичность и последовательность. Формирование коммуникативных способностей не может быть результатом разовых мероприятий. Необходима система квестов, которые объединены общей логикой и постепенным усложнением коммуникативных задач.

Седьмое условие — вовлечение родителей. Эффективность работы повышается, если родители понимают ее цели и задачи, поддерживают ребенка в развитии коммуникативных навыков, создают условия для общения дома. Формами взаимодействия могут быть домашние мини-квесты, участие в подготовке материалов к исследовательским квестам, совместное обсуждение результатов.

Литература:

1. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования. Приказы и письма министерства образования и науки Российской Федерации / ред.-сост. Т. Цветкова. — Москва : Изд-во Сфера, 2020. — 80 с. — ISBN 978-5-9949-2513-3. — Текст : непосредственный.

2. *Проняева С. В.* Формирование коммуникативных умений у детей дошкольного возраста : специальность 13.00.07 «Теория и методика дошкольного образования» : автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Проняева Светлана Владимировна; Шадринский государственный педагогический институт. — Шадринск, 1999. — 23 с.– Текст : непосредственный.

3. *Осяк С. А.* Образовательный квест — современная интерактивная технология / С. А. Осяк, С. С. Султанбекова, Т. В. Захарова [и др.] — Текст : электронный // Современные проблемы науки и образования. — 2015. — № 1–2. — С. 157. — URL: https://science-education.ru/article/view?id=20247 (дата обращения: 10.03.2026).

4. *Сапрыкина, О. В.* Квест-технология как инновационная форма взаимодействия между субъектами образовательного процесса в ДОУ / О. В. Сапрыкина, Л. Н. Витязь. — Текст : непосредственный // Молодой ученый. — 2018. — № 42 (228). — С. 76–78.

Торпой И. Л.

Детский сад № 88 г. Челябинска,
г. Челябинск, Россия,
e-mail: torpoi@inbox.ru

Научный руководитель:
Бутенко Н. В., д. п. н., доцент

СОБЫТИЙНЫЙ ПОДХОД К ПРОЦЕССУ ФОРМИРОВАНИЯ СОЦИАЛЬНОГО ОПЫТА В ДОШКОЛЬНОМ ВОЗРАСТЕ

Аннотация. В статье описывается опыт применения событийного подхода к процессу формирования социального опыта в дошкольном возрасте, который рассматривается в контексте умений ребенка пользоваться полученными знаниями, закрепленными способами детской деятельности, в результате чего у ребенка сформируется система личностных конструктов, обеспечивающих успешность регуляции его деятельности и поведения.

Ключевые слова: событийный подход, социальный опыт, личностные конструкты, регуляция, деятельность, поведение, дети дошкольного возраста.

Torpoy I. L.

Kindergarten No 88 of Chelyabinsk,
Chelyabinsk, Russia,
e-mail: torpoi@inbox.ru

Scientific supervisor:
Butenko N. V., Doctor of Pedagogical Sciences, Associate Professor

EVENT-BASED APPROACH TO THE PROCESS OF FORMING SOCIAL EXPERIENCE IN PRESCHOOL AGE

Annotation. The article describes the experience of applying an event-based approach to the process of forming social experience in preschool age, which is considered in the context of the child's ability to use the acquired knowledge and fixed methods of children's activity, resulting in the formation of a system of personal constructs that ensure the success of regulating their activities and behavior.

Keywords: event-based approach, social experience, personal constructs, regulation, activity, behavior, preschool children.

Событийный подход, малоизученный в системе дошкольного образования, актуализирован в условиях реализации ФОП ДО, в которой указывается на *необходимость организации событийности детской жизни*, предполагающей взаимодействие детско-взрослого сообщества, где активность и действия взрослого способствует приобретению ребенком эмоционального переживания той или иной ценности события [1]. Все специально организованные или спонтанно возникающие события детской жизни должны отражать традиционные ценности российского общества и национальных культур, населяющих регионы России, как условие *формирования личностной системы ценностей ребенка*, определяющей характер его отношений с действительностью, что реализуется через его активную деятельность и позитивное поведение, адекватное общественным нормам.

Научные исследования в системе отечественного образования (Д. В. Григорьев, К. В. Дрозд, Н. Б. Крылова, Е. А. Никитина, А. А. Остапенко, Н. Л. Селиванова, В. И. Слободчиков и др.) рассматривают событийный подход как методологическую основу образовательного процесса в ДОО, ориентированного на погружение ребенка в эмоционально насыщенные события позитивной направленности, в которых он включается в коллективную деятельность и учится дифференцировать эмоциональные реакции, что обеспечивает формирование устойчивого избирательного оценочного отношения ребенка к окружающему миру, другим людям и себе.

Ключевым элементом событийного подхода является *образовательное событие* (запланированные, календарные, спонтанно возникающие), которое выражается созданием особой ситуации, организованной педагогом в образовательных целях; представляет собой целостную, познавательную и интересную для детей историю с определенной структурой (завязка, развитие сюжета, кульминация, развязка) [2]. *Организацию образовательного события* мы выстраиваем по следующим этапам: *1 этап — создание положительной, эмоционально-окрашенной, интересной ситуации* (эстетический компонент, интересные образные герои, сюрпризный момент и др.); *2 этап — мотивационная установка* (включение ребенка в ситуацию); *3 этап — проблематизация содержания ситуации* («открытия», актуализация детского опыта, порождение культурных и личностных смыслов: приобретение культурного опыта и самоактуализация личности); *4 этап — освоение новых знаний и способов действий* (фиксация в речи, навыках, знаках и пр.); *5 этап — применение полученных знаний и способов действий* в новых связях, условиях, ситуациях, необычных комбинациях и сочетаниях; *6 этап — закрепление опыта практических универсальных действий и жизненных ситуаций в памяти*, имеющих большое значение для дальнейшей жизнедеятельности ребенка [3].

Содержание событийного подхода дополняют следующие принципы. *Принцип эмоциональной насыщенности* основан на включении ребенка в событийные ситуации, в процессе чего включаются многообразие раздражителей, действующих на его нервную систему, что способствует возникновению в сознании ребенка образов, мыслей, воспоминаний, возбуждению различных чувств (радость удивление, восторг, тревога и пр.). Применительно к теме исследования особое внимание в реализации принципа эмоциональной насыщенности важное значение имеют *процессы*: а) *формирования моральных чувств*, которые начинают проявляться уже с 2–3-х летнего возраста (по неодобрительным словам и действиям взрослого ребенок способен прекратить запрещенное действие); э*мпатии*, связанной с познанием эмоциональных состояний других людей, когда ребенок учится связывать их с определенными действиями (гуманистическая эмпатия); б) *развития социальных эмоций* (А. А. Реан, Т. Д. Марцинковская, В. С. Мухина, Е. О. Смирнова, Д. Б. Эльконин и др.), влияющих на выстраивание ребенком отношений с обществом и определяющих его успешное вхождение в социум (позитивная социализация), результатом чего, приобретенные общественные нормы (идеалы) и социальные ценности, соединившись с эмоциональной сферой, составят органическую основу целостной личности [4].

Принцип событийной апперцепции. События, происходящие в социуме, в дошкольной организации, в семье, погружают ребенка в совместную эмоционально насыщенную деятельность, в которой он приобретает личностный опыт индивидуальной и коллективной деятельности, где цель взаимодействия — открытие детьми общечеловеческой культуры (освоение, усвоение, присвоение, культуротворчество), что невозможно без «открытия» мира, других людей и самого себя в этом мире.

В исследованиях Н. В. Бутенко подчеркивается, что проживание ребенком событий приобщают его к социальному опыту в сфере моральных норм и системе общественных ценностей, что способствует становлению социально ориентированной саморегуляции личности [5].

С точки зрения научной психологии, мы связываем социальный опыт с *апперцепцией*, которую рассматриваем в контексте приобретения ребенком жизненного опыта в условиях осмысленного восприятия социальных объектов и образов, обуславливающих зависимость восприятия от его предыдущего детского опыта, запаса знаний и умений, состояния личности в момент восприятия с трансформацией в новое знание и новый опыт (П. К. Анохин, А. Н. Леонтьев, А. В. Петровский, В. А. Шабанов и др.). Полученные новые знания и умения обогащают детские представления и ценностно-смысловую картину мира, расширяют детский кругозор (умение: анализировать, систематизировать, классифицировать и пр.).

Формы и средства работы с детьми по реализации событийного подхода предполагают включение в образовательный процесс: специально организованных мероприятий, социальных акций, спонтанно возникающих ситуаций, объектов культурного наследия, любых режимных моментов, побуждающего диалога, общих интересных дел, волонтерства, творческих проектов, ролевых игр, воспитательных часов, культурной гостиной, социальной практики, походов, экскурсий, творческих досугов, соревнований, конкурсов и др.

Применение событийного подхода в образовательном процессе способствовало познанию ребенком мира, других людей, себя, что оказывало эмоциональное воздействие на детей, привлекающих их к активному участию в мероприятиях, способствовало приобретению социального опыта, формированию социально значимых нравственных чувств и моральной саморегуляции, определяющей самосознание личности в целостности становления образа *Я-ребенка — реального* и *Я-ребенка — потенциального* (умение управлять собственным поведением в условиях морального выбора возникающих ситуаций).

Литература:

1. *Деркунская, В. А.* Образовательная программа дошкольного образования в соответствии с ФОП ДО : образец, полезные советы, рекомендации / В. А. Деркунская. — Санкт-Петербург : ДЕТСТВО-ПРЕСС, 2024. — ISBN 978-5-907709-66-9. — Текст : непосредственный.
2. *Никитина, Е. А.* Событийность как содержательно-смысловая характеристика современного воспитания / Е. А. Никитина. — Текст : непосредственный // Мир педагогики и психологии: международный научно-практический журнал. — 2022. — № 12 (77). — С. 29–37.
3. *Бутенко, Н. В.* Специфика формирования социального опыта у детей дошкольного возраста на основе ценностных ориентаций / Н. В. Бутенко. — Текст : непосредственный // Вестник Южно-Уральского государственного гуманитарно-педагогического университета. — 2025. — № 1 (185). — С. 309–330. — Текст : непосредственный.
4. *Смирнова, Е. О.* Детская психология / Е. О. Смирнова. — Санкт-Петербург : Изд-во Питер, 2012. — 298 с. — ISBN 978-5-388-00494-9. — Текст : непосредственный.
5. *Бутенко, Н. В.* Пути социализации детей дошкольного возраста в современном культурно-образовательном пространстве / Н. В. Бутенко. — Текст : непосредственный // Вестник Южно-Уральского государственного гуманитарно-педагогического университета. — 2024. — № 5 (183). — С. 40–55.

Тюмасева З. И.

Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет,
г. Челябинск, Россия
e-mail: zit@cspu.ru

АКСИОМЫ ОЗДОРОВЛЕНИЯ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ

Аннотация. В статье рассматриваются основные аксиомы оздоровления детей дошкольного возраста с ограниченными возможностями здоровья: «Я двигаюсь», «Я закаляюсь», «Я пою и дышу» и «Я ем и пью», которые способствуют сохранению и укреплению здоровья.

Ключевые слова: аксиомы, оздоровление, дети, здоровье, ограниченные возможности.

Tyumaseva Z. I.

South Ural State Humanitarian and Pedagogical University,
Chelyabinsk, Russia
e-mail: zit@cspu.ru

AXIOMS OF HEALTH IMPROVEMENT FOR PRESCHOOL-AGED CHILDREN WITH DISABILITIES

Annotation. This article examines the key axioms for improving the health of preschool-aged children with disabilities: «I move», «I toughen up», «I sing and breathe», and «I eat and drink», which contribute to maintaining and improving health.

Keywords: axioms, health improvement, children, health, disabilities.

Проблема дошкольного образования на протяжении многих лет остается приоритетным направлением государственной политики в области образования, в целом. В основном документе федерального уровня «Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования» сказано, что ребенок и с ограниченными возможностями здоровья имеет право на образование [4]. В российском образовании создаются оптимальные условия для обучения, воспитания, успешной коррекции нарушений, социальной адаптации и интеграции детей, имеющих ограниченные возможности здоровья (ОВЗ).

В педагогике под *специальным образованием* принято понимать обучение детей со специальными нуждами. Оно направлено на развитие индивидуальных возможностей ребенка с целью его адаптации и социальной реабилитации. Л. С. Выготский, создатель дефектологического института в Москве, занимаясь педологией и психоло-

гией развития, писал об индивидуальном подходе в обучении и воспитании ребенка с особыми нуждами, учитывая его психофизиологическое развитие (педологический подход), а также о соблюдении принципа гуманизации и полной социальной реабилитации этих детей (гуманистический подход).

В настоящее время система специального образования в России сильно изменилась и приблизилась к цивилизованному пути развития, к общечеловеческим ценностям, решая важные задачи по реабилитации и интеграции таких детей в общество.

Направления деятельности могут быть самыми различными.

Занимаясь данной проблемой много лет, предлагаю рассмотреть основные аксиомы оздоровления детей дошкольного возраста с ограниченными возможностями здоровья.

Системное оздоровление имеет достаточно опосредованное отношение к выявлению и лечению заболеваний потому, что является, по своей сущности, *восстановлением, расширением адаптационных возможностей организма, повышением его устойчивости к воздействию многообразных факторов* и относится в равной степени к здоровым и нездоровым людям [3].

Аксиома 1. Я двигаюсь. Ряд ученых (И. В. Гуштурова, Т. С. Колосова, Т. С. Леонтьева, В. А. Прокопьева и др.) отмечают тенденцию к увеличению процента детей с отклонением в физическом развитии. Причин этому много, но одной из них является необеспеченность биологической потребности движения, так как *гипокинезия* сопровождается существенным ограничением афферентной стимуляции структур головного мозга, что приводит к преобладанию в них тормозного процесса и понижению их работоспособности. По мнению Н. А. Агаджаняна с соавторами, 1996; Г. Л. Ананасенко с соавторами, 2000 и др., при ограниченном движении формируется явление астенизации центральной нервной системы и снижается умственная деятельность, которая проявляется в повышении утомляемости, ослаблении памяти, затруднении логического мышления [2].

Для снятия психического напряжения мышц туловища (особенно спины), повышения интереса к занятиям физическими упражнениями рекомендуем физкультминутки и валеологические паузы.

Они проводятся в течение 2–3 минут для снятия утомления. С целью повышения двигательной активности детей целесообразно использовать игры с эмоционально-оздоровительными возможностями [1]. Например, разыгрывание кукольных сцен, направленные на милосердие, оказание помощи персонажу, попавшему в беду. Для того, чтобы ребенок с ОВЗ научился трудиться над укреплением своего здоровья, необходимо дать почувствовать ему ту эмоциональную окраску, которая есть у любого творческого труда.

Аксиома 2. Я закаляюсь. Закаливание является важной составляющей нашей жизнедеятельности. Оно необходимо каждому человеку, независимо от его состояния здоровья. Закаливание приводит к усилению обмена веществ, повышает сопротивляемость организма к инфекционным заболеваниям, оказывает благотворительное влияние на общее психосоматическое состояние и поведение ребенка [2]. Закаливание, как средство оздоровления, может осуществляться водой, воздухом, солнечными лучами, хождением по солевым дорожкам и др. Чаще всего используют абиотический фактор природы — это воду. Ее используют для умывания, растирания до пояса, обливание водой, игра с водой, влажное обтирание всего тела, обливание водой под душем.

Аксиома 3. Я пою и дышу. М. Л. Лазарев разработал метод музыкальной психорегуляции дыхания. В процессе оздоровления по этому методу ребенок осознает, что его вокально-речевая деятельность является главным «внутренним тренажером здоровья». В созданной нами комплексной программе по непрерывному эколого-валеологическому образованию в ДОО «Дорога в страну чудес» большое внимание уделяется музыкальным занятиям, прописанным в программе «Подари мне музыку», которую разработала Е. М. Поплянова (композитор, педагог).

Е. М. Поплянова выделяет три основных направления музыкального образования детей: воспитание слухового восприятия (подсознательное и осознанное пассивное восприятие); детское исполнительское творчество (музыкальные игры, движение под музыку, фольклор, детские песенки, сказка с музыкой и игра на детских инструментах); накопление информации (приобретение детьми знаний). Особое место отводится импровизации музыкальных образов, когда дети проявляют инициативу подражать голосам птиц, зверей; импровизировать движения под музыку; играть на детских инструментах и т. д.

Аксиома 4. Я ем и пью. Питание должно соответствовать характеру обмена веществ в организме и возрастным особенностям переработки пищи в желудочно-кишечном тракте. У детей необходимо совершенствовать навыки *личной гигиены*, формировать *культурно-гигиенические привычки* (мыть руки перед едой, после туалета, по мере загрязнения, своевременно пользоваться носовым платком, салфеткой, самостоятельно чистить зубы, следить за чистотой ногтей, при кашле и чихании закрывать рот платком, отворачиваться в сторону).

У детей с ОВЗ прививают навыки правильного пользования столовыми приборами (вилкой, ножом), правильно называть блюда во время приема пищи и продукты (растительные, животные), из которых они приготовлены, а также сервировать стол и убирать посуду после еды.

В организме каждого человека интенсивность обмена веществ в значительной степени определяется его генами. Однако, под действием таких внешних факторов, как питание, физическая активность, стресс, пассивное курение и др., влияние генов изменяется, что может способствовать развитию болезни.

Таким образом, выявленные основные аксиомы оздоровления детей дошкольного возраста с ОВЗ предполагают создание целостной системы здоровьесберегающего образования в ДОО.

Литература:

1. *Лисовская, Г. М.* Физиологические основы здоровьесбережения в образовательном процессе: Избр. лекции (1980–2002) / Г. М. Лисовская. — Екатеринбург : Изд-во Рос. гос. проф. — пед. ун-та, 2005. — 107 с. — ISBN 5-8050-0158-6 — Текст : непосредственный.

2. *Пономарева, Л. И.* Медико-педагогическое сопровождение здоровьесбережения в дошкольных образовательных учреждениях / Л. И. Пономарева, С. В. Романова, Н. Я. Прокопьев [и др.]. / Под ред. Л. И. Пономаревой. — Шадриинск : Изд-во «Шадринский дом Печати», 2009. — 312 с. — ISBN 978-5-7142-1098-3. — Текст : непосредственный.

3. *Тюмасева, З. И.* Интерактивное оздоровление в педагогических вузах — залог здоровья подрастающего поколения / З. И. Тюмасева, И. Л. Орехова — Текст : непосредственный // Здоровье и безопасность жизнедеятельности молодежи: проблемы и пути решения: мат-лы Междун. науч.-практ. конф. (24–27 октября 2006 г.). — Уфа : Изд-во БГПУ. — Ч. 2. — С. 206–209.

4. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования. Приказы и письма министерства образования и науки Российской Федерации / ред.-сост. Т. Цветкова. — Москва : Изд-во Сфера, 2020. — 80 с. — ISBN 978-5-9949-2513-3. — Текст : непосредственный.

Уланова К. Р.

Башкирский государственный педагогический университет им. М. Акмуллы,
г. Уфа, Россия
e-mail: karinaulanovaa@mail.ru

Научный руководитель:
Шабаева Г. Ф., к. п. н., доцент

ТЕХНОЛОГИЯ СОЗДАНИЯ МУЛЬТФИЛЬМА КАК СРЕДСТВО РАННЕЙ ПРОФОРИЕНТАЦИИ

Аннотация. Статья посвящена проблеме ранней профориентации средством использования технологии создания мультфильма. Представлены педагогические условия реализации технологии в рамках дошкольной организации. Отмечается, что вовлечение детей в мультипликационную деятельность способствует формированию представлений о профессиях данной области.

Ключевые слова: технология, мультфильм, ранняя профориентация, профессия.

Ulanova K. R.

Bashkir State Pedagogical University named after M. Akmulla,
Ufa, Russia
e-mail: karinaulanovaa@mail.ru

Supervisor:
Shabaeva G. F., Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor

TECHNOLOGY OF CREATING A MULTIPLAYER AS A MEANS OF EARLY PROFESSIONAL ORIENTATION

Annotation. The article is devoted to the problem of early professional orientation by means of using the technology of creating a cartoon. Pedagogical conditions of implementation of the technology within the framework of a preschool organization are presented. It is noted that the involvement of children in cartoon activities contributes to the formation of ideas about professions in this area.

Keywords: technology, cartoon, early professional orientation, profession.

В современных условиях возрастает значимость ранней профориентации дошкольников, что обусловлено необходимостью формирования у детей первичных представлений о ранней профориентации.

В процессе создания мультфильмов дошкольники не только осваивают основы изобразительного искусства и речевой выразительности, но и развивают навыки планирования, проектного мышления, самостоятельности и взаимодействия в коллективе. Мультипликация становится для ребенка своеобразной «лабораторией творчества», где он познает мир профессий, формирует интерес к обучению и к результатам собственного труда [1, с. 54].

Эффективное использование мультипликационной технологии как средство ранней профориентации обеспечивается при соблюдении педагогических условий: обогащение развивающей предметно-пространственной среды; организация работы по созданию мультфильмов; последовательность и системность в ознакомлении с профессиями.

Опыт реализации технологии осуществлен на базе инновационной площадки кафедры дошкольной педагогики и психологии БГПУ им. М. Акмуллы МАДОУ Детский сад №264 г. Уфы под руководством заведующего З. М. Чинаевой и научным руководством Г. Ф. Шабаевой [2, с.106–109].

Работа по реализации технологии создания мультфильма включала в себя несколько этапов, которая способствует интеграции образовательных областей, предусмотренных ФГОС ДО и ФОП ДО: обсуждение и разработка сценария, создание персонажей и декораций, съемка, монтаж и озвучивание мультфильма [3].

На каждом этапе дети выполняли различные роли, что позволяло им познакомиться с профессиями данной области: продюсер, сценарист, режиссер-мультипликатор (аниматор), художник, оператор, актер, звукорежиссер.

Нами были разработаны авторские образовательные мультфильмы: «Как цыпленок маму искал», «Ворона и семечко», «Что такое хорошо и что такое плохо» В. Маяковский, «Как пчелки искали счастье». Эти мультимедийные работы, созданные при участии педагогов и родителей (законных представителей), направлены на формирование представлений о мире профессий и ценности труда. Мультфильмы используются в образовательном процессе и в рамках родительского просвещения как средство формирования познавательной мотивации и совместного обсуждения с детьми содержания профессиональной деятельности.

Таким образом, технология создания мультфильма, как средство ранней профориентации, является эффективной. Ее использование в образовательно процессе помогает формировать первоначальные представления о мире профессий.

Литература

1. *Флерина, Е. А.* Игра и игрушка: Пособие для воспитателя дет. сада / Е. А. Флерина. — Москва : Просвещение, 1973. — 111 с. — Текст : непосредственный.

2. *Уланова, К. Р.* Мультипликация как средство ранней профориентации дошкольников в полилингвальной образовательной среде / К. Р. Уланова, Г. Ф. Шабаева. — Текст : непосредственный // Актуальные вопросы теории и практики родительского просвещения : мат-лы Всерос. науч.-практ. конф. в рамках Национального педагогического форума (Уфа, 22 ноября 2025 г.). — Уфа : БГПУ им. М. Акмуллы, 2025. — С. 111–114.

3. *Мишина, И. А.* Опыт лучших практик: профориентационный марафон для дошкольников и их родителей «старт в профессию» в соответствии с ФГОС ДО, ФОП до, г. Уфа РБ / И. А. Мишина, З. М. Чинаева, Г. Ф. Шабаева [и др.]. — Текст : непосредственный // Организационно-методическое обеспечение реализации федеральной образовательной программы дошкольного образования : мат-лы Всерос. науч.-практ. конф. по итогам проекта в рамках Национального педагогического форума (Уфа, 27 ноября 2024 г.). — Уфа : БГПУ им. М. Акмуллы, 2024. — С. 94–100.

Фатакова О. В.

Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет,
г. Челябинск, Россия
e-mail: Olia-74.ru@inbox.ru

Научный руководитель:
Фролова Е. В., к. п. н., доцент

ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ ПЕДАГОГА С РОДИТЕЛЯМИ ПО ФОРМИРОВАНИЮ СОЦИАЛЬНОЙ АКТИВНОСТИ В РАМКАХ ПРОГРАММЫ «ОРЛЯТА РОССИИ»

Аннотация. В статье рассматривается взаимодействие педагога и семьи по формированию социальной активности младших школьников в рамках программы «Орлята России». Раскрываются эффективные формы вовлечения родителей в реализацию треков программы. Особое внимание уделяется роли семьи как ключевого института социализации и условиям успешной интеграции родителей в воспитательный процесс.

Ключевые слова: «Орлята России», социальная активность младших школьников, взаимодействие педагога с родителями, семейное воспитание, коллективные творческие дела.

Fatalova O. V.
South Ural State Humanitarian and Pedagogical University,
Chelyabinsk, Russia
e-mail: Olia-74.ru@inbox.ru

Supervisor:
Frolova E. V., Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor

INTERACTION BETWEEN TEACHERS AND PARENTS TO DEVELOP SOCIAL ACTIVITY WITHIN THE FRAMEWORK OF THE «ORLYATA ROSSII» PROGRAM

Annotation. The article examines the interaction between teachers and families in the formation of social activity among primary school students within the framework of the «Eaglets of Russia» program. It reveals effective forms of involving parents in the implementation of the program's tracks. Special attention is given to the role of the family as a key institution of socialization and the conditions for successful integration of parents into the educational process.

Keywords: «Eaglets of Russia», social activity among primary school students, teacher-parent interaction, family education, and collective creative activities.

На современном этапе развития образования главной задачей является воспитание социально активной личности. Для младшего школьного возраста, характеризующегося высокой восприимчивостью к внешним влияниям, эффективным инструментом решения данной задачи выступает Всероссийская программа «Орлята России», разработанная ВДЦ «Орленок» в рамках федерального проекта «Патриотическое воспитание» национального проекта «Образование» [1]. Успешность реализации программы невозможна без активного участия семьи — первичного института социализации. Цель статьи — раскрыть содержание и формы взаимодействия педагога с родителями по формированию социальной активности младших школьников в рамках программы «Орлята России».

Социальная активность младшего школьника понимается как интегративное качество личности, проявляющееся в инициативном и ответственном отношении к окружающей действительности. Программа «Орлята России» объединяет семь тематических треков «Орленок-Лидер», «Орленок-Эрудит», «Орленок-Мастер», «Орленок-Доброволец», «Орленок-Спортсмен», «Орленок-Эколог», «Орленок-Хранитель исторической памяти» [2]. Методологической основой выступает системно-деятельностный подход через коллективные творческие дела (И. П. Иванов) [3].

Семья в программе рассматривается как активный участник воспитательного процесса. Как отмечается в практических материалах, «в проекте «Орлята России» родители, дети и учитель — это один большой коллектив, объединенный общими задачами» [4]. Вовлечение семьи требует перехода от традиционных форм работы к интерактивным и практико-ориентированным [5].

Анализ практического опыта позволяет выделить три направления взаимодействия:

1) **Информационно-просветительское** предполагает создание чатов в мессенджерах, проведение онлайн-гостиных, выпуск совместных информационных листков.

2) **Организационно-деятельностное** включает непосредственное участие родителей в КТД мастер-классы в треке «Орленок-Мастер», высадку деревьев и сбор макулатуры в треке «Орленок-Эколог», семейные «Веселые старты» в треке «Орленок-Спортсмен», совместные акции помощи в треке «Орленок-Доброволец». В треке «Орленок-Хранитель исторической памяти» эффективной формой является создание семейного древа и участие в «Бессмертном полку».

3) **Ценностно-ориентационное направление** подразумевает семейные читательские конференции и обсуждение этических задач.

Таким образом, формирование социальной активности младших школьников в рамках программы «Орлята России» успешно при системном взаимодействии педагога с семьей. Перспектива исследования — разработка диагностического инструментария для оценки вовлеченности родителей.

Литература:

1. Всероссийский проект «Орлята России» — ресурс социальной активности семьи. — Смоленск : ГАУ ДПО «Смоленский областной институт развития образования», 2025. — 34 с. — Текст : непосредственный.

2. *Печканова, Н. Ю.* Воспитательные ориентиры программы развития социальной активности младших школьников «Орлята России» и воспитательной программы советского школьника «Ориентир» опыт сравнения / Н. Ю. Печканова. — Текст : непосредственный // Образование и воспитание дошкольников, школьников, молодежи: теория и практика. — 2025. — № 1. — С. 42–49.

3. *Иванов, И. П.* Энциклопедия коллективных творческих дел / И. П. Иванов. — Москва : Педагогика, 1989. — 208 с. — Текст : непосредственный.

4. Боровкова, Е. Опыт работы по программе «Орлята России» / Е. Боровкова. — Текст : электронный // MAAM.ru : [сайт]. — 2024. — URL: https://www.maam.ru/detskijsad/-orljata-rosi-resurs-semeinogo-vospitanija.html (дата обращения: 11.02.2026).

5. *Осипова, Л. П.* Развитие традиций и семейных ценностей в рамках реализации программы «Орлята России» / Л. П. Осипова, А. Г. Парсаева. — Текст : электронный // Инновационные образовательные практики: реализация программы «Орлята России» : мат-лы Всерос. науч.-практ. конф. (Ульяновск, 10 апреля 2024 г.). — Ульяновск : ФГБО ВО «УлГПУ им. И. Н. Ульянова», 2024. — С. 52–55. — URL: https://www.ulspu.ru/science/Orlyata.pdf (дата обращения: 11.02.2026).

Фомина А. С.
Детский сад №418 г. Челябинска,
г. Челябинск, Россия
e-mail: annakisha@mail.ru

Научный руководитель:
Семенова М. Л., к. п. н., доцент

РЕАЛИЗАЦИЯ ОРГАНИЗАЦИОННО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ УСЛОВИЙ СОЗДАНИЯ ПРЕДМЕТНОЙ СРЕДЫ ПО ПРИОРИТЕТНОМУ НАПРАВЛЕНИЮ ДОО

Аннотация. Статья посвящена реализации организационно-педагогических условий формирования приоритетного направления «Финансовая грамотность у детей старшего дошкольного возраста». В статье обоснована актуальность организационно-педагогических условий создания предметной среды на примере приоритетного направления. Дано описание структурных компонентов развивающей предметно-пространственной среды и алгоритма деятельности по ее созданию.

Ключевые слова: предметно-пространственная среда, структурные компоненты, алгоритм деятельности по формированию развивающей предметно-пространственной среды, финансовая грамотность.

Fomina A. S.
Kindergarten No 418 of Chelyabinsk,
Chelyabinsk, Russia
e-mail: annakisha@mail.ru

Supervisor:
Semenova M. L., Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor

IMPLEMENTATION OF ORGANIZATIONAL AND PEDAGOGICAL CONDITIONS FOR CREATING A SUBJECT-RELATED ENVIRONMENT FOR THE PRIORITY AREA OF PRESCHOOL EDUCATIONAL INSTITUTION

Annotation. This article examines the implementation of organizational and pedagogical conditions for developing the priority area of «Financial Literacy in Senior Preschool Children». The article substantiates the relevance of organizational and pedagogical conditions for creating a subject-relevant environment using the example of the priority area of «Financial Literacy». A description of the structural components of a developing subject-relevant environment and the activity algorithm for creating it is provided.

Keywords: subject-relevant environment, structural components, activity algorithm for creating a developing subject-relevant environment, financial literacy.

Организация предметно-пространственной среды в дошкольной образовательной организации в соответствии с приоритетным направлением требует создания необходимых условий, которые будут отражать ее уникальность, способствовать повышению инициативности воспитанников в том или ином виде деятельности и обеспечит повышение качества образовательной деятельности в конкретной области развития воспитанников.

В дошкольных образовательных организациях педагоги, используя центрированный или зонированный подходы, организуют среду в соответствии с требованиями ФГОС, что зачастую приводит к шаблонности размещения материалов без учета потребностей детей.

В своем исследовании мы предположили, что формирование развивающей предметно-пространственной среды по приоритетному направлению — «Финансовая грамотность у детей старшего дошкольного возраста» обеспечивается реализацией следующих условий:

1) определением структурных компонентов среды, соответствующих специфике приоритетного направления и требованиям ФГОС ДО;

2) разработкой и внедрением алгоритма проектирования предметно-пространственной среды по формированию финансовой грамотности у детей старшего дошкольного возраста.

К структурным компонентам развивающей предметно-пространственной среды (далее РППС) мы относим следующие блоки:

1) информационный (альбомы-коллекции с разными видами денежных знаков по форме, по историческому происхождению; папки с сюжетными картинками, иллюстрации; кейсы с проблемными ситуациями; художественная литературы экономического содержания; медиатека с мультипликационными фильмами, презентациями и др.);

2) познавательный (кроссворды, лабиринты, головоломки, экономические задачи, ребусы, логические и арифметические задания, интерактивные папки с материалами для изучения экономических понятий);

3) игровой (материалы для сюжетно-ролевых игр «Банк», «Супермаркет», «Аукцион», «Рекламное агентство», «Мебельная фабрика» и др. А также проекты с привлечением родителей: рассказы о профессиях и др.).

Финансовая грамотность у детей старшего дошкольного возраста формируется через объединение разных видов деятельности: игровой, коммуникативной, познавательной, трудовой. Это соответствует идее комплексного подхода, который рассматривают Л. Н. Галкина, А. Д. Шатова и другие исследователи [1, 2]. В частности, Т. И. Лиховцова, Н. С. Алехина и Е. В. Сазонова подчеркивают, что именно развивающая предметно-пространственная среда выступает ключевым условием формирования основ финансовой грамотности уних [3]. Процесс формирования РППС можно представить в виде алгоритма, включающего несколько последовательных этапов:

1. Анализ внешних и внутренних факторов, определение приоритетного направления, формулирование целей и задач.

На этом этапе педагоги анализируют существующую предметно-пространственную среду на соответствие требованиям ФГОС ДО, задачам образовательной программы, возрастным особенностями потребностям детей в соответствии с приоритетным направлением. Данный этап завершается формулированием цели: создание условий для формирования основ экономического образа мышления у детей старшего дошкольного возрастаи задач:

1) наполнить предметно-пространственную среду материалами и оборудованием экономического содержания;

2) сформировать учебно-методический комплекс по приоритетному направлению;

3) повысить профессиональную компетентность педагогов в области обучения детей финансовой грамотности;

4) разработать формы и методы работы с родителями по ознакомлению детей с финансовой грамотностью.

2. Моделирование пространства группы, формирование учебно-методического комплекса, подбор материалов, оборудования и методов работы.

Разработка проекта группового размещения материалов; формирование УМК, включающего задачи образовательной области социально-коммуникативного развития (формирование основ экономического образа мышления) и познавательного развития (ознакомление с миром профессий). Подбор материалов осуществляется путем интеграции образовательных областей, позволяющих решать задачи формирования первичных финансовых и экономических представлений у детей старшего дошкольного возраста [4].

3. Организация пространственного размещения элементов среды.

Среда организуется по принципу центров активности, где каждый сектор посвящен определенному виду деятельности. Игровые и дидактические материалы распределяются по центрам. Центр сюжетно-ролевых игр с атрибутами для игр «Магазин», «Банк» -кассы, калькуляторы, весы, терминалы, материалы, с помощью которых дети могут самостоятельно создавать поделки, связанные с финансовой тематикой (например, «чеканить» монеты, изготавливать кошельки.)

После создания среды проводится наблюдение за деятельностью детей, чтобы оценить эффективность организации пространства, степень вовлеченности детей и использованием созданных материалов. На основе полученных данных вносятся коррективы: добавляется новое оборудование, игровые модули, дидактические материалы.

Таким образом, можно сделать вывод, что проектирование среды по приоритетному направлению финансовой грамотности в дошкольной образовательной организации (ДОО) с участием педагогов и детей требует системного подхода, учитывающего возрастные и индивидуальные запросы семьи и интересы воспитанников, требования ФГОС ДО, интеграция образовательных областей, специфику образовательных областей, а также регулярное оценивание востребованности смоделированной среды.

Литература:

1. *Галкина, Л. Н.* Экономическое образование детей дошкольного возраста: учеб.-метод. пособие / Л. Н. Галкина. — Челябинск : Южно-Уральский научный центр РАО, 2021. — 97 с. — ISBN 978-5-907284-97-5. — Текст : непосредственный.

2. Экономическое воспитание дошкольников: формирование предпосылок финансовой грамотности: примерная парциальная образовательная программа дошкольного образования. Для детей 5–7 лет / Авт.-сост. А. Д. Шатова, Ю. А. Аксенова, И. Л. Кириллов, В. Е. Давыдова, И. С. Мищенко. — Москва, 2018. — 28 с. — Текст : непосредственный.

3. *Лиховцова, Т. И.* Формирование основ финансовой грамотности у дошкольников посредством развивающей предметно-пространственной среды / Т. И. Лиховцова, Н. С. Алехина, Е. В. Сазонова — Текст : непосредственный // Молодой ученый. — 2023. — №13 (460). — С. 161–163.

4. *Сячина, Е. И.* Формирование финансовой грамотности в современном образовательном процессе: теоретические основы и педагогические подходы/ Е. И. Сечина, Н. С. Тимакин, А. А. Тошпулотов. — Текст : непосредственный // Научно-методический электронный журнал «Концепт». — 2025. — №12. — С. 280–302.

[1]Фуэнтес Гари Э., Мартинес Мондехар Э., Клементе Понсе И.
Центральный университет Лас-Вильяс,
г. Санта-Клара, Куба
[1]e-mail: elsyfuentesgari@gmail.com

ПОДГОТОВКА СПЕЦИАЛИСТОВ НАЧАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ПО ОХРАНЕ ОКРУЖАЮЩЕЙ СРЕДЫ

Аннотация. В данной статье представлены результаты проекта «Подготовка специалистов начального образования по охране окружающей среды», являющегося частью работы, проводимой на факультете дошкольного образования Центрального университета Лас-Вильяс, входящего в состав ЮНЕСКО. Для разработки учебных мероприятий использовался метод проектного обучения, включающий академическую, профессионально-исследовательскую и просветительскую подготовку студентов.

Ключевые слова: профессиональный, начальное образование, защита, проектный метод, окружающая среда.

[1]Fuentes Garí E., Martínez Mondejar E., Clemente Ponce I.
Universidad Central «Marta Abreu» de Las Villas,
Santa Clara, Cuba
[1]e-mail: elsyfuentesgari@gmail.com

LA FORMACIÓN DEL PROFESIONAL DE LA EDUCACIÓN PRIMARIA POR LA PROTECCIÓN AL MEDIO AMBIENTE

Resumen. El artículo presenta los resultados del proyecto «La formación del profesional de la Educación Primaria por la protección al Medio Ambiente», parte del trabajo que se desarrolla en la Facultad de Educación Infantil asociada de la UNESCO, en la Universidad Central «Marta Abreu de las Villas». Se utilizó el método de proyecto para la concepción de las actividades desde la formación académica, laboral-investigativa y extensionista de los estudiantes.

Palabras clave: profesional, Educación Primaria, protección, método de proyecto, Medio Ambiente.

[1]Fuentes Garí E., Martínez Mondejar E., Clemente Ponce I.,
Universidad Central «Marta Abreu» de Las Villas,
Santa Clara, Cuba
[1]e-mail: elsyfuentesgari@gmail.com

THE TRAINING OF PRIMARY EDUCATION PROFESSIONALS FOR ENVIRONMENTAL PROTECTION

Annotation. This article presents the results of the project «Training Primary Education Professionals for Environmental Protection», part of the work being carried out at the UNESCO-affiliated Faculty of Early Childhood Education at the Central University «Marta Abreu de las Villas». The project-based learning method was used to design the activities, incorporating the students' academic, professional-research, and outreach training.

Keywords: professional, Primary Education, protection, project method, Environment.

La Organización de Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, UNESCO (1945) tiene líneas de acción prioritarias dirigidas a la formación y desarrollo profesional de los docentes, con una amplia cultura, dotados de herramientas pedagógicas para promover la conservación de la paz y del Medio Ambiente. Las prioridades anteriores se materializan desde las prácticas educativas que organiza la Red del Plan de Escuelas Asociadas de la UNESCO (RedPEA), integrada por centros educativos de diferentes países, entre ellos Cuba.

La Facultad de Educación Infantil de la Universidad Central «Marta Abreu» de las Villas, asociada de la (RedPEA), constituye un escenario para el desarrollo de buenas prácticas educativas en las diferentes carreras que la integran. Estas prácticas difunden experiencias desde la formación académica, laboral- investigativa y extensionista de los estudiantes, a través del desarrollo de proyectos emblemáticos, celebraciones, conmemoraciones especiales y campañas internacionales, que favorecen los procesos de aprendizaje.

Las experiencias obtenidas contribuyen al aprendizaje de conocimientos, desarrollo de sentimientos, actitudes, normas de conducta, valores profesionales y habilidades investigativas para modelar, dirigir e instrumentar alternativas de solución a problemas de la realidad educativa directamente vinculados a su objeto de trabajo [1].

Lo antes expuesto conduce a plantear como objetivo del artículo: Socializar las experiencias sobre las buenas prácticas educativas del proyecto: «La formación del profesional de la Educación Primaria, por la protección al Medio Ambiente», en la Facultad de Educación Infantil de la Universidad Central «Marta Abreu», de Las Villas.

En la primera década del siglo XXI la Organización de Naciones Unidas tuvo una importante iniciativa: la Declaración del Milenio, en la que se considera que la educación es clave para el desarrollo sostenible y entre sus objetivos define: «Garantizar la sostenibilidad del medio ambiente» [2].

Ante los grandes desafíos para este siglo, resulta inevitable una toma de conciencia profunda y la necesidad de restablecer el equilibrio ecológico para asegurar la integridad del medio ambiente y la supervivencia de la humanidad, actividad para la que deben estar preparados los docentes de las diferentes instituciones educativas [3].

En este empeño, los estudiantes y profesores de la carrera Licenciatura en Educación Primaria asumen actitudes positivas hacia la solución de los problemas ambientales del entorno desde un proyecto dirigido a sensibilizar a los futuros profesionales acerca de la importancia del cuidado, protección y conservación del medio ambiente.

Fortalecer de forma intencionada e integrada el trabajo de la Educación Ambiental para el Desarrollo Sostenible en el proceso docente- educativo y promover los resultados de las actividades realizadas en las instituciones educativas donde laboran, constituye una misión en la carrera.

La concepción de las actividades del proyecto se asumió a partir de la definición de (ABP) del autor (Alarcón, 2021) quien lo define como: Metodología que permite a los alumnos adquirir los conocimientos y competencias claves en el siglo XXI mediante la elaboración de proyectos que dan respuestas a problemas de la vida real [4]. Los estudiantes se convierten en protagonistas de su propio aprendizaje y desarrollan su autonomía y responsabilidad, ya que son ellos los encargados de planificar, estructurar el trabajo y elaborar el producto para resolver la cuestión planteada.

La estructura y el proceder seguido en el proyecto se asumió a partir de las concepciones expuestas en su tesis doctoral, por una de las autoras del artículo Fuentes, (2020), quien propone tres etapas para su organización: diagnóstico, ejecución, evaluación y cierre, con sus respectivas acciones que emanan de los temas y contenidos propuestos [5].

Entre las principales acciones desarrolladas por el proyecto se encuentran las siguientes:

- Análisis general del plan de estudio, de los programas de disciplinas y asignaturas para focalizar los nodos interdisciplinarios que favorecen la implementación del proyecto.
- Inserción de temas de trabajo metodológico relacionados con el proyecto.
- Sensibilización de los estudiantes y profesores con el proyecto.
- Implementación del proyecto desde todas sus aristas.
- Realización de matutinos especiales sobre efemérides y conmemoraciones especiales alegóricas al medio ambiente.
- Elaboración de plegables y boletines para divulgar acciones a favor de la protección, cuidado y conservación del medio ambiente.
- Proyección de documentales sobre el medio ambiente y la educación ambiental.
- Creación de medios de enseñanzas que facilitan el trabajo con este interesante proyecto.
- Divulgación del proyecto en los murales de los grupos y facultad.
- Promoción de la convocatoria al concurso: ¡Yo cuido el Medio Ambiente y tú!
- Participación en eventos donde se socializaron las buenas educativas prácticas obtenidas.
- Actividad de hermanamiento del trabajo con los estudiantes y docentes de otras escuelas asociadas en el territorio villaclareño.
- Desarrollo de conferencias y actividades que permitieron comprender la importancia de la protección, cuidado y conservación del medio ambiente en la escuela y la comunidad.
- Realización de dibujos, poesías, ponencias y otras creaciones artísticas para alentar a los demás estudiantes proteger el medio ambiente.
- Realización de exposiciones, conmemoraciones especiales, entre otras misiones.
- Realización de labores de saneamiento y siembra de árboles.
- Excursiones a sitios naturales, realización de investigaciones, proyecciones videos y actos especiales que conforman el universo artístico y creativo de estos estudiantes preocupados y ocupados por su entorno.
- Desarrollo de acciones a favor de concretar la preservación y multiplicación de los valores ecológicos y paisajísticos en colaboración con los encargados de la gestión medioambiental.
- Celebración del Día Mundial de Medio Ambiente, la Capa de Ozono y especialmente, del Día Mundial del Agua y la Poesía, además del Día mundial de la Salud.
- Desarrollo de conferencias sobre salud y su promoción.
- Atención a la ambientación de los locales y jardines de la universidad o las campañas de reforestación que han conocido de nuestros empeños continuos.

Como resultados del proyecto se logró la integración de la temática ambiental en el diseño curricular y en espacios de socialización mediante el método de proyecto. Se elaboraron programas para las asignaturas del currículo optativo-electivo. Se desarrolló una proyección extensionista con la promoción de las mejores prácticas hacia el desarrollo de una educación para el desarrollo sostenible desde el trabajo científico estudiantil y la práctica laboral y se contribuyó al logró de la formación ambiental en los estudiantes.

Las buenas prácticas educativas del proyecto de la carrera Licenciatura en Educación Primaria contribuyeron a la profundización de los fundamentos que sustentan la formación ambiental de los profesionales, para elevar su cultura general integral acerca de la protección, el cuidado y la conservación del Medio Ambiente. Estas se desarrollaron desde la formación académica, laboral-investigativa y extensionista.

Se logró la integración de la temática ambiental en el diseño curricular y espacios de socialización mediante el método de proyecto y la promoción de las mejores prácticas hacia el desarrollo de una educación para el desarrollo sostenible desde el trabajo científico estudiantil y la práctica laboral.

Literatura:

1. MES. (2016). Documento Base para el diseño de los planes de Estudio E. Ministerio de Educación Superior. La Habana. Cuba.
2. ONU, Agenda 2030. (2016). Objetivos de Desarrollo Sostenible. Una oportunidad para América Latina y el Caribe. Recuperado de: https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/40155/24/S1801141_es.
3. *Moré, M.* (2023). Fundamentos teórico-metodológicos de la formación ambiental permanente de los profesionales de la educación. CEEA. Retrieved from http://intranet.vc.rimed.cu.
4. *Alarcón, L.* (2021). Aprendizaje basado en proyecto y su aplicación para el desarrollo de habilidades para la vida. Recuperado de: http://repositorio.sangregorio.edu.ec/handle/123456789/2501.
5. *Fuentes, E.* (2020). La formación del profesional en la facultad de Educación Infantil asociada de la Red del plan de escuelas asociadas de la UNESCO. (Tesis doctoral). Villa Clara, Cuba.

Хаирова Д. Р.

Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет,
г. Челябинск, Россия
e-mail: dilehka1185@mail.ru

Научный руководитель:
Резникова Е. В., к. п. н., доцент

ИЗУЧЕНИЕ ПРОИЗВОЛЬНОГО ВНИМАНИЯ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

Аннотация. В статье описан подготовительный этап магистерского исследования: подбор, анализ, адаптация методик для диагностики произвольного внимания у второклассников с задержкой психического развития.

Ключевые слова: произвольное внимание, задержка психического развития, подготовка диагностики, адаптация методик, младшие школьники.

Khairova D. R.

South Ural State Humanitarian and Pedagogical University,
Chelyabinsk, Russia
e-mail: dilehka1185@mail.ru

Supervisor:
Reznikova E. V., Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor

A STUDY OF VOLUNTARY ATTENTION IN PRIMARY SCHOOL CHILDREN WITH MENTAL RETARDATION

Annotation. The article describes the preparatory stage of the master's research: the selection, analysis and adaptation of methods for diagnosing voluntary attention in second-graders with mental retardation.

Keywords: voluntary attention, mental retardation, preparation of diagnostics, adaptation of methods, primary school children.

Обучение детей с задержкой психического развития в современной школе вызывает большой интерес среди педагогов и специалистов психолого-педагогического сопровождения. Наше магистерское исследование посвящено исследованию произвольного внимания у младших школьников с задержкой психического развития (ЗПР). Прежде чем что-то развивать и корригировать, нужно понять исходный уровень — провести констатирующую диагностику.

Раскроем специфические особенности развития детей с задержкой психического развития. Они быстро утомляются, им трудно долго удерживать инструкцию в памяти, они путаются в большом количестве стимулов. Однообразные задания вызывают быстрое утомление и нежелание продолжать работу. Например, корректурная проба (вычеркивать буквы в ряду) для многих второклассников с ЗПР слишком сложна. Они теряют строчку, начинают пропускать части задания, а через несколько минут просто перестают работать [1].

Для исследования произвольного внимания у младших школьников с задержкой психического развития мы изучили и отобрали несколько вариантов диагностических заданий и методик, среди них были таблицы Шульте, тест Пьерона-Рузера, методика «Запомни и расставь точки» (Р. С. Немова) [2] .

На основе анализа психолого-педагогической литературы и мы подготовили и адаптировали с учетом задач исследования диагностический инструментарий .

Для методики Пьерона-Рузера (постановка значков в фигурах): уменьшили количество фигур с пяти до трех (круг, квадрат, треугольник), чтобы дети не путались; увеличили время выполнения до двух минут (одной минуты недостаточно из-за замедленного темпа деятельности); увеличили размер фигур; инструкцию разбили на короткие фразы.

Для методики Р. С. Немова «Запомни и расставь точки» (оценка объема внимания): вместо восьми карточек будем использовать шесть (от 2 до 7 точек), чтобы избежать чрезмерного утомления; время экспозиции увеличили с 5 до 7 секунд; пустой бланк для воспроизведения имеет сетку 4×4 с крупными ячейками, чтобы снизить моторные трудности; перед предъявлением каждой карточки планируем давать короткое вербальное подкрепление («Сейчас постарайся запомнить, у тебя получится», «Ты большой молодец») [3].

Все эти изменения зафиксированы в протоколах диагностики. Классические диагностические задания хороши, но они измеряют внимание в «стерильных» условиях — на фигурах, точках, значках. А как внимание работает во время реального урока? Например, когда ребенок пишет словарный диктант — ему нужно одновременно вспоминать правило, следить за написанием, не пропускать буквы. Этого стандартные тесты не показывают.

Таким образом, изучение произвольного внимания требует адаптации стандартизированных диагностических заданий и методик с учетом структуры дефекта, пролонгированности исследования во времени и знание особенностей развития познавательной сферы у младших школьников с задержкой психического развития.

Литература:

1. *Бабкина, Н. В.* Типологическая дифференциация задержки психического развития как инструмент современной образовательной практики / Н. В. Бабкина, И. А. Коробейников. — Текст : непосредственный // Клиническая и специальная психология. — 2019. — Т. 8, №3. — С. 125–142.

2. *Алмазова, О. В.* Изучение особенностей внимания у детей с задержкой психического развития по данным литературы и в ходе констатирующего эксперимента / О. В. Алмазова. — Текст : непосредственный // Современные технологии обучения учащихся с нарушением умственного развития : сб. науч. тр. — Екатеринбург : УрГПУ, 1996. — С. 9–14.

3. *Немов, Р. С.* Психология : учебник для студ. высш. пед. учеб. заведений : в 3 кн. Кн. 3: Психодиагностика / Р. С. Немов. — 5-е изд. — Москва : ВЛАДОС, 2016. — 640 с. — ISBN 978-5-691-00558-5. — Текст : непосредственный.

Хакимова З. Р.

Детский сад «Ньютон» г. Челябинска,
г. Челябинск, Россия
e-mail: zzilja77@gmail.com

ПРИОБЩЕНИЕ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА К КУЛЬТУРНЫМ ТРАДИЦИЯМ НАРОДОВ ЮЖНОГО УРАЛА

Аннотация. Статья посвящена анализу формирования интереса, приобщения детей старшего дошкольного возраста к культурным традициям народов Южного Урала. Знакомство с прошлым, настоящим и предполагаемым будущим своей малой Родины, особенностями природы, экономических, политических, культурных и других условий, формирует у детей дошкольного возраста уважительное отношение к культурным традициям народов, проживающих на Южном Урале, формирует их гражданскую позицию.

Ключевые слова: культурные традиции, приобщение, старший дошкольный возраст, дошкольное образование.

Khakimova Z. R.

Kindergarten «Newton» of Chelyabinsk,
Chelyabinsk, Russia
e-mail: zzilja77@gmail.com

INVOLVING CHILDREN OF OLDER PRESCHOOL AGE IN THE CULTURAL TRADITIONS OF THE PEOPLES OF THE SOUTHERN URALS

Annotation. This article analyzes how older preschool children develop interest in and become familiar with the cultural traditions of the peoples of the Southern Urals. Familiarization with the past, present, and projected future of their small homeland, including its natural features, economic, political, cultural, and other conditions, fosters in preschool

children a respectful attitude toward the cultural traditions of the peoples living in the Southern Urals and shapes their civic stance.

Keywords: cultural traditions, introduction, senior preschool age, preschool education.

Одними из принципов дошкольного образования, согласно Федеральному государственному образовательному стандарту (ФГОС ДО), является учет этнокультурной ситуации развития детей, приобщение их к социокультурным нормам, традициям семьи, общества и государства

Приобщение к культурным традициям народа Южного Урала особенно значимо в дошкольные годы. Не случайно: именно в период дошкольного детства происходит формирование духовно-нравственной основы личности детей: культурно-ценностных ориентаций, развитие его эмоций, чувств, мышления, механизмов социальной адаптации в обществе, осознания себя в окружающем мире.

В процессе целенаправленного нравственно-патриотического воспитания у детей, возникает чувство глубокой духовной привязанности к семье, дому, Родине, родной природе, толерантное отношение к людям другой национальности, перерастает в чувство ответственности перед обществом. Детям старшего дошкольного возраста доступно освоение особенностей культурных традиций Южного Урала, в котором они проживают. Они ярко и сильно воспринимает образы действительности, культурного пространства, в которые они погружены. Передача и сохранение культуры от поколения к поколению происходит через традиции.

Традиция — это система действий, передающаяся из поколения в поколение и формирующая мысли и чувства людей, вызываемые у них определенным общественным отношением. По мнению Д. И. Водзинского традиции — это прочно установившиеся, унаследованные от предшествующих поколений и поддерживаемые силой общественного мнения формы поведения людей и их взаимоотношений или принципы, по которым развивается общечеловеческая культура.

Традиции как бы организуют связь поколений, на них держится духовно-нравственная жизнь народов. Преемственность старших и младших основывается именно на традициях. Достижение согласия между традицией и современностью все более становится актуальной проблемой науки. Академик Д. С. Лихачев говорит о том, что для жизни человека важна среда, созданная культурой его предков, культурная среда необходима для его духовной, нравственной жизни, для его «духовной оседлости», для его привязанности к родным местам, для его нравственной самодисциплины и социальности. Позволяет знакомиться не только с образом жизни представителей разных народов, населяющих Южный Урал, но также раскрыть яркую самобытность культур, их внутренне сущностное сходство.

Региональная культура — это общая сквозная специфика разнородных культурных проявлений. В отличие от культуры региона, которая отличается только особенностями бытового уклада и характером повседневности.

В связи с этим особую актуальность приобретают необходимые педагогические условия, приобщения детей старшего дошкольного возраста культурным традициям Южного Урала. Постепенно для приобщения детей старшего дошкольного возраста культурным традициям Южного Урала следует использовать этнографические средства:

Первое условие — народонаселение культура многонациональности края (все народы «условно коренные», первые коренные жители башкиры). Народности в различных районах (быт, традиции, ремесла).

Второе условие — история края, история традиций людей (календарные, семейные, обрядовые праздники).

Третье условие — культура края, культурная среда (здания, сооружения, мосты). Художественная жизнь края (объекты духовной культуры, народные ремесла, роспись, живопись). Уральская литература (поэты, писатели), фольклор, народные игры и блюда.

Пословицы и поговорки являются ценнейшим воспитательным средством. Использование народных игр способствует знакомству детей с истоками культуры своего народа, с истоками игровой культуры в целом. Необходимо использовать народные игры, придерживаясь идей народной педагогики, чередуя игры разных национальностей, поочередно включая подвижные, словесные, хороводные.

Наиболее эффективным процесс приобщения детей старшего дошкольного возраста культурным традициям может осуществляться при соблюдении таких педагогических условий, как:

- Организация совместной деятельности взрослых и детей на основе программы «Наш дом — Южный Урал»;
- Обеспечение развивающей предметно-пространственной среды предметами этнографической культуры;
- Вовлечение детей в современную жизнь региона, родного города (поселка);
- Повышение педагогической культуры взрослых (родителей и воспитателей) по приобщению дошкольников к региональной культуре.

Литература:

1. Наш дом — Южный Урал: программно-методический комплекс для организаций, реализующих образовательные программы дошкольного образования / авт.-сост. Е. Бабунова, С. Багаутдинова, Л. Галкина [и др.]. — Челябинское областное отделение Российского детского фонда, АБРИС, 2014. — 255 с. — ISBN 978-5-91744-093-4. — Текст : непосредственный.

2. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования. Приказы и письма министерства образования и науки Российской Федерации / ред.-сост. Т. Цветкова. — Москва : Изд-во Сфера, 2020. — 80 с. — ISBN 978-5-9949-2513-3. — Текст : непосредственный.

3. *Султанова, Н.* Духовно-нравственное воспитание дошкольников / Н. Султанова, Н. Цилько. — Текст : непосредственный // Дошкольное воспитание. — 2004. — № 5. — С. 5–7.

4. *Фоминых, О. Б.* Региональная и провинциальная культура: некоторые характеристики / О. Б. Фоминых. — Текст : непосредственный // Время культуры в регионально пространстве: сб. науч. тр. / Под ред. Д. Н. Маслюженко. — Курган : Изд-во Курганского гос. ун-та, 2010. — С. 74–84.

Хилькевич В. С.
Центр детский экологический г. Челябинска,
г. Челябинск, Россия
e-mail: Vasilii08082001@gmail.com

Научный руководитель:
Артеменко Б. А., к. б. н., доцент

ОСНОВНЫЕ НАПРАВЛЕНИЯ ПРЕЕМСТВЕННОСТИ ЭКОЛОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ ВО ФГОС ДОШКОЛЬНОГО И НАЧАЛЬНОГО ОБЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация. В статье рассматриваются основные направления обеспечения преемственности между дошкольным и начальным уровнями образования в области экологического образования обучающихся. Представлен анализ преемственности во ФГОС дошкольного образования и ФГОС начального общего образования.

Ключевые слова: дошкольное образование, начальное общее образование, экологическое образование, непрерывность экологического образования.

Khilkevich V. S.
Children's Ecological Center of Chelyabinsk,
Chelyabinsk, Russia
e-mail: Vasilii08082001@gmail.com

Supervisor:
Artemenko B. A., Candidate of Biological Sciences, Associate Professor

MAIN DIRECTIONS OF CONTINUITY OF ECOLOGICAL EDUCATION IN THE FEDERAL STATE EDUCATIONAL STANDARD OF PRESCHOOL AND PRIMARY GENERAL EDUCATION

Annotation. This article examines the key areas for ensuring continuity between preschool and primary education levels in the area of environmental education for students. An analysis of continuity between the Federal State Educational Standard for Preschool Education and the Federal State Educational Standard for Primary General Education is presented.

Keywords: preschool education, primary general education, environmental education, continuity of environmental education.

Сегодня мир сталкивается с такими беспрецедентными вызовами, как изменение климата, истощение природных ресурсов, загрязнение экосистем, утрата биоразнообразия и др. В этой непростой ситуации именно подрастающее поколение призвано стать той силой, которая сможет не только осознать масштаб проблем, но и активно участвовать в их решении, формируя ответственное отношение к природе [1]. Становится очевидным, что экологическая грамотность приобретает первостепенное значение и прививать ее нужно с самого раннего детства.

В этой связи вопрос преемственности экологического образования детского сада и школы приобретает первостепенное значение, поскольку дошкольные образовательные учреждения и начальная школа занимают уникальное положение в системе образования, т. к. именно здесь закладываются основы мировоззрения, формируются ценностные ориентации и приобретаются первые знания об окружающем мире. Актуальность экологического образования на этом этапе развития ребенка невозможно переоценить — это фундамент для будущих ответственных граждан, способных принимать осознанные решения в контексте устойчивого развития.

Преемственность в общем смысле означает обеспечение направленности воспитания и обучения на решение задач не только данного, но и ближайшего периода жизни ребенка. Под понятием преемственности в работе дошкольного и начального звена системы образования понимают «такую систему работы, которая направлена на подготовку ребенка к условиям школьного обучения и учета того уровня его развития, с которым он пришел

в школу» [2]. Ключевая идея преемственности заключается в стимулировании поступательного роста и обогащения багажа знаний, в повышении сложности задач, требующих умственных усилий, а также в воспитании личностных качеств и поведенческих моделей,

Разработанная в 2022 году А. Н. Захлебным и др. «Концепция экологического образования в системе общего образования», целевым ориентиром ставит обеспечение преемственности и непрерывности экологического образования по уровням общего образования:

— дошкольное образование закладывает основы первичной эколого-культурной грамотности ребенка, ценностные экологические (экоцентрические) установки и реализует задачи нравственно-экологического воспитания;
— начальное общее образование — это этап формирования основ экологической грамотности, научно обоснованных и культуросообразных образцов (принципов) экологически безопасного поведения в окружающей социоприродной среде» [3].

Федеральные государственные образовательные стандарты дошкольного и начального общего образования ставят задачи преемственности двух уровней образования. Оба стандарта обусловливают непрерывность экологического образования, которое в соответствии с «Концепцией…» понимается как согласованность в преемственности всех компонентов образовательной системы (целей, задач, содержания, методов, средств, форм организации воспитания и обучения) на каждой ступени образования [4].

Если сравнить ФГОС дошкольного образования и ФГОС начального общего образования, то в первом стандарте ребенок проявляет инициативу и самостоятельность в разных видах деятельности — игре, общении, исследовательской деятельности и др., а во втором стандарте предполагается развитие у ребенка самостоятельности и личной ответственности за поступки и способности к поиску средств осуществления учебной деятельности [5, 6].

Преемственность экологического образования между дошкольным и начальным общим образованием обеспечивает плавный переход детей к более сложным экологическим знаниям и формированию экологической культуры. Исходя из требований ФГОС, взаимодействие дошкольных учебных заведений и начальной школы в плане экологического образования необходимо осуществлять по следующим направлениям (табл. 1):

Табл. 1

Основные направления преемственности экологического образования по ФГОС ДО и ФГОС НОО

1. Преемственность целей и задач **Общая цель: Воспитание экологически ответственной личности**	
ФГОС ДО	**ФГОС НОО**
Формирование первичных представлений о природе, бережном отношении к окружающему миру (п. 2.6).	Формирование основ экологической культуры через систему знаний о природе и правилах поведения в ней (п. 12.3).
Развитие познавательного интереса к природным явлениям.	Развитие экологического мышления, осознание взаимосвязей в природе.
2. Преемственность содержания образования	
2.1. Познавательное развитие (ФГОС ДО) → Окружающий мир (ФГОС НОО)	
Наблюдение за природой, простые опыты (например, рост растения).	Систематизация знаний (сезоны, экосистемы, влияние человека на природу).
2.2. Формирование ценностных установок	
Эмоционально-ценностное отношение к природе («Не ломай деревья!»).	Осознание экологических проблем («Почему важно беречь воду?»).
2.3. Практическая деятельность	
Уход за растениями в группе, сбор мусора на прогулке.	Проекты («Как помочь птицам зимой?»), экологические акции.
3. Преемственность методов и форм работы	
Игровые методы (дидактические игры, экологические сказки).	Игровые технологии с элементами исследования.
Наблюдения, экскурсии в природу.	Лабораторные работы, эксперименты.
Совместная деятельность (воспитатель + дети).	Групповая и самостоятельная работа.
Пример: в ДО дети наблюдают за листопадом, в НОО — изучают причины этого явления.	
4. Преемственность развивающей среды	
Уголки природы, экологические тропы на участке	Живые уголки, метеостанции, экологические лаборатории
Важно: Использование в НОО материалов, знакомых детям из детского сада (гербарии, календари природы)	

5. Преемственность взаимодействия с семьей	
Консультации для родителей «Как рассказать детям о природе».	Совместные проекты («Экологический дневник семьи»)
6. Критерии оценки преемственности	
1. Плавность перехода (нет резкого усложнения материала). 2. Учет возрастных особенностей (от наглядно-действенного к логическому мышлению). 3. Единство ценностных ориентиров (бережное отношение к природе).	

Как отмечает Е. Н. Дзятковская: «Результат экологической образованности — целостная экологическая картина мира и экологически ответственное мировоззрение, сформированность внутренней позиции личности» [7].

Таким образом, преемственность экологического образования в стандартах достигается через: единую цель — формирование экологической культуры; постепенное усложнение знаний и деятельности; совместную работу педагогов ДОО и начальной школы.

Одна из главных целей образовательной и воспитательной работы в экологическом направлении — сформированность образовательных результатов на этапе дошкольного образования для обеспечения базиса экологических знаний, которые будут развиваться на этапе начального общего образования, а конечным результатом этой преемственности будет сформированность уже универсальных учебных действий в школе. Это позволяет сделать образовательную среду единым целым, осуществить плавный переход от дошкольной образовательной ступени к ступени следующего уровня, сохраняя при этом методы и формы воспитания и обучения.

Литература:

1. *Артеменко, Б. А.* Образовательный консорциум как педагогическое условие непрерывного экологического образования / Б. А. Артеменко, З. И. Тюмасева, Н. В. Калашников. — Текст : непосредственный // Современная наука: актуальные проблемы теории и практики. Серия: Гуманитарные науки. — 2024. — №10–3. — С. 46–50. — DOI 10.37882/2223-2982.2024.10–3.05.

2. *Онишкин, З. М.* Преемственность в учебно-воспитательной работе с дошкольниками и младшими школьниками в условиях комплекса «дошкольное учебное заведение — начальная школа» / З. М. Онишкин. — Текст : непосредственный // Горная школа. — 2019. — №1. — С. 25–27.

3. Концепции экологического образования в системе общего образования / Министерства просвещения Российской Федерации: [сайт]. — Москва, 2026. — URL. https://docs.edu.gov.ru/document/3da3f2dbd81de632a44729cf4fc40ea9/ (дата обращения: 10.04.2026). — Текст : электронный.

4. Концепция содержания непрерывного образования : дошк. и нач. звено / М-во образования РФ ; [подгот.: Ш. А. Амонашвили и др.]. — Москва : Изд-во ГНОМ и Д, 2004. — 32 с. — ISBN 5-296-00484-1. — Текст : непосредственный.

5. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования. — Москва : Сфера, 2023. — 48 с. — ISBN 978-5-9949-3220-9. — Текст : непосредственный.

6. Федеральные государственные образовательные стандарты начального, основного и среднего общего образования. — Москва : Вако, 2024. — 256 с. — ISBN 978-5-408-06889-0. — Текст : непосредственный.

7. *Дзятковская, Е. Н.* Новая концепция экологического образования: эволюция ключевых понятий / Е. Н. Дзятковская — Текст : непосредственный // Ценности и смыслы. — 2022. — №5(81). — С. 112–125. — DOI 10.24412/2071-6427-2022-5-112-125.

Хисаметдинова Р. В.

Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет,
г. Челябинск, Россия
e-mail: reginahisametdinova9794@gmail.com

Научный руководитель:
Колосова И. В. к. п. н., доцент

ПОДХОДЫ К ОЦЕНИВАНИЮ МЕТОДИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ПЕДАГОГОВ ДОШКОЛЬНЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЙ

Аннотация. В статье обоснована актуальность методического сопровождения педагогов дошкольных образовательных организаций в контексте достижения целевых показателей в сфере дошкольного образования на федеральном и региональном уровне. Представлена характеристика основных подходов к оцениванию качества методического сопровождения педагогов.

Ключевые слова: федеральные и региональные стратегические приоритеты развития системы дошкольного образования, методическое сопровождение, подходы к оцениванию качества методического сопровождения.

Khisametdinova R. V.
South Ural State Humanitarian and Pedagogical University,
Chelyabinsk, Russia
e-mail: reginahisametdinova9794@gmail.com

Supervisor:
Kolosova I. V., Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor

APPROACHES TO ASSESSING METHODOLOGICAL SUPPORT FOR TEACHERS IN PRESCHOOL EDUCATIONAL ORGANIZATIONS

Annotation. The article substantiates the relevance of methodological support for teachers of preschool educational organizations in the context of achieving target indicators in the field of preschool education at the federal and regional levels. The article presents a description of the main approaches to assessing the quality of methodological support for teachers.

Keywords: federal and regional strategic priorities for the development of the preschool education system, methodological support, approaches to assessing the quality of methodological support.

Модернизация системы дошкольного образования, предполагаемая в проекте Стратегии развития образования Российской Федерации до 2036 года (с перспективой до 2040 года) актуализирует проблему повышения качества дошкольного образования как фундаментальной основы всей образовательной системы [1].

Данное обстоятельство актуализирует проблему модернизации системы методического сопровождения педагогов ДОО в соответствие с долгосрочными стратегическими целями и задачами как регионального, так и федерального уровня. Стратегия социально-экономического развития Челябинской области на период до 2035 года одной из приоритетных задач определяет формирование «человекоориентированной экономики», где развитие человеческого капитала начинается с дошкольного возраста [2]. Решение данной задачи напрямую связано с качеством дошкольного образования, которое во многом формируется уровнем профессиональной компетентности педагогов ДОО и результативностью их методического сопровождения.

Методическое сопровождение в аспекте региональных стратегических приоритетов должно обеспечивать: становлению прочного фундамента человеческого капитала региона; обеспечению равных возможностей для развития детей независимо от места проживания; введению инновационных педагогических технологий, удовлетворяющих требованиям современной экономики; росту кадрового потенциала системы дошкольного образования.

Основными функциями методического сопровождения педагогов, учитывая региональные приоритеты являются:

— кадровая: обеспечение роста профессиональной компетентности педагогов;
— развивающая: предоставление возможностей для ранней профориентации и раскрытия талантов;
— цифровая: применение и овладение цифровых инструментов;
— инновационная: введение передовых педагогических практик;
— социальная: формирование доступности качественного дошкольного образования [3].

Модернизация системы методического сопровождения педагогов ДОО непосредственно связано с оцениванием его качества. Ключевыми при формировании системы оценки качества методического сопровождения педагогов согласно с требованиями ФГОС дошкольного образования и долгосрочными стратегическими целями могут быть поставлены следующие подходы [4]:

1. Комплексный подход (учитывает взаимосвязь между развитием педагогов и достижением стратегических целей: рост профессиональных компетенций → повышение качества образования → рост индекса человеческого развития региона; внедрение цифровых инструментов → формирование единого цифрового образовательного пространства → обеспечение равных возможностей.

2. Личностно-ориентированный подход (предполагает акцент на индивидуальном развитии педагогов в контексте стратегических приоритетов: образование цифровых компетенций; расширение навыков ранней профориентации; совершенствование навыков работы с одаренными детьми; овладению методик инклюзивного образования; учет индивидуальных образовательных запросов педагогов при планировании методической работы.

3. Результативно-целевой подход (соотнесение полученных результатов с целевыми показателями стратегий: вклад методической работы в достижение 100 % охвата дошкольным образованием; влияние методической работы на формирование человеческого капитала региона.

4. Критериально-ориентированный подход (критерии оценки должны соответствовать целевым показателям обеих стратегий: доля педагогов, освоивших цифровые технологии (≥ 95 % к 2040 году); количество инновационных методик; процент педагогов с высоким уровнем профессиональной компетенции (≥ 80 %) и др.).

5. Мониторинговый подход (включает систематический мониторинг динамики по стратегическим индикаторам: повышение числа педагогов, применяющих цифровые технологии, на 10–15 % в год; рост числа инновационных проектов ДОО; ежегодный рост доли педагогов с высоким уровнем компетенции на 3–5 %; динамика охвата дошкольным образованием (в том числе в сельской местности).

Реализация предложенных подходов позволит привести систему методического сопровождения в соответствие со стратегическими приоритетами: обеспечить результат целевых показателей в сфере дошкольного образования; улучшить качество дошкольного образования в рамках региона; создать условия для постоянного профессионального роста педагогов; внести вклад в достижение стратегических целей социально-экономического развития Челябинской области.

Таким образом, результативное оценивание методического сопровождения педагогов ДОО требует всестороннего подхода, что позволяет не только оценить текущее состояние, но и спроектировать стратегии для дальнейшего развития методической работы, что в конечном итоге способствует повышению качества дошкольного образования. Необходимым условием для обеспечения высокого уровня профессиональной компетенции педагогов и качества образовательного процесса в ДОО является всестороннее и систематическое оценивание методического сопровождения.

Литература:

1. Стратегия развития образования до 2036 года стала главной темой на Всероссийском педагогическом съезде в Москве. — Текст : электронный // Министерство просвещения Российской Федерации : официальный сайт. — 2025. — URL: https://edu.gov.ru/press/10275/strategiya-razvitiya-obrazovaniya-do-2036-goda-stala-glavnoy-temoy-na-vserossiyskom-pedagogicheskom-sezde-v-moskve/ (дата обращения: 18.04.2026).

2. Об утверждении Стратегии социально-экономического развития Челябинской области до 2035 года — Текст : электронный // Электронный фонд правовых и нормативно-технических документов: [сайт]. — URL: https://docs.cntd.ru/document/553133071 (дата обращения 16.04.2026).

3. *Белая, К. Ю.* Методическая работа в ДОУ. Анализ, планирование, формы и методы / К. Ю. Белая. — Москва : ТЦ Сфера, 2005. — 93 с. — ISBN 5-89144-611-1. — Текст : непосредственный.

4. *Фалюшина, Л. И.* Управление качеством образовательного процесса в дошкольном образовательном учреждении: Пособие для руководителей ДОУ / Л. И. Фалюшина. — 2-е изд., испр. и доп. — Москва : АРКТИ, 2013. — 262 с. — Текст : непосредственный.

Хохулина Е. В.

Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет,
г. Челябинск, Россия
e-mail: liza_khokhulina@vk.com

Научный руководитель:
Бехтерева Е. Н., к. п. н., доцент

СОВРЕМЕННЫЕ ПОДХОДЫ К ОРГАНИЗАЦИИ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ДОШКОЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ И СЕМЬИ

Аннотация. В статье рассматриваются современные подходы к организации взаимодействия дошкольной образовательной организации и семьи. Рассмотрены системный, личностно-ориентированный и деятельностный подходы к проблеме, описаны особенности организации взаимодействия в практике ДОО. На примере дошкольных учреждений г. Челябинска проанализированы предпочтения родителей, выделены основания для использования интерактивных и цифровых форматов партнерства.

Ключевые слова: дошкольная образовательная организация, взаимодействие с семьей, партнерство, родительские предпочтения, интерактивные и цифровые форматы партнерства.

Khokhulina E. V.

South Ural State Humanitarian and Pedagogical University,
Chelyabinsk, Russia
e-mail: liza_khokhulina@vk.com

Supervisor:
Bekhtereva E. N., Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor

MODERN APPROACHES TO THE ORGANIZATION OF INTERACTION BETWEEN PRESCHOOL EDUCATIONAL ORGANIZATIONS AND FAMILIES

Annotation. The article discusses modern approaches to organizing interaction between a preschool educational organization and a family. It considers a systemic, personality-oriented, and activity-based approach to the problem, and

describes the features of organizing interaction in the practice of preschool educational organizations. Using the example of preschool institutions in Chelyabinsk, the article analyzes parental preferences and highlights the reasons for using interactive and digital formats of partnership.

Keywords: preschool educational organization, interaction with the family, partnership, parental preferences, interactive and digital formats of partnership.

Современная система дошкольного образования рассматривает взаимодействие с семьей как обязательное условие реализации Федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования (ФГОС ДО). Согласно ФГОС ДО, одним из ключевых принципов является сотрудничество организации с семьей, а психолого-педагогическая поддержка родителей отнесена к числу приоритетных задач [1, с. 55].

Теоретический анализ психолого-педагогической литературы позволяет выделить несколько подходов в основе современного взаимодействия. Системный подход (Ю. П. Сокольников, Л. И. Новикова) рассматривает семью и детский сад как взаимосвязанные элементы единой воспитательной среды, где изменение в одном компоненте неизбежно влияет на другие. Это означает, что усилия педагогов и родителей должны быть скоординированы, а информация — двунаправленной. Личностно-ориентированный подход (Е. В. Бондаревская, В. В. Сериков) требует учета уникальности каждой семьи: ее ценностей, уклада, воспитательных ресурсов и запросов. Педагог при этом выступает не как «вышестоящий» эксперт, а как фасилитатор, помогающий родителям найти собственные решения. Деятельностный подход (А. Н. Леонтьев, С. Л. Рубинштейн) утверждает, что подлинное партнерство возникает не в декларациях, а в совместной деятельности детей, родителей и педагогов [2, с. 55]. Такая деятельность должна быть эмоционально насыщенной, социально значимой и приносить видимый результат. При этом партнерство характеризуется доверием, общими целями и добровольностью. На основе анализа этих подходов за основу нашего исследования взят интегративный подход, объединяющий идеи системности, личностной ориентированности и деятельностного участия семьи в жизни ДОО. Вывод из теоретического анализа: эффективное взаимодействие невозможно без перехода от монологической модели «педагог информирует — родитель исполняет» к диалогической модели соучастия и совместного проектирования образовательного процесса.

Изучив запросы родителей и педагогов из 12 дошкольных образовательных организаций города Челябинска (всего опрошено 280 родителей и 48 педагогов, проведено 12 полуструктурированных интервью с воспитателями), мы получили результаты, которые позволяют сделать следующие выводы. Количественный анализ анкет показал, что традиционные формы (лекционные собрания, информационные стенды) постепенно теряют эффективность: 68 % родителей считают их скучными и малополезными, а 72 % педагогов отмечают низкую посещаемость при пассивности пришедших. Качественный анализ ответов на открытые вопросы выявил запрос на интерактивность, возможность реально повлиять на жизнь группы и увидеть конкретные результаты своего участия. Активно внедряются новые технологии: буккроссинг, коворкинг, социальные акции и проектная деятельность [3, с. 7]. Таким образом, эмпирическое изучение предпочтений семей становится необходимым условием проектирования эффективного взаимодействия.

Для более детального выявления потребностей родителей проведен анализ практик в дошкольных учреждениях г. Челябинска. Анализ включал как массовое анкетирование (количественный срез: выявление рейтинга форм взаимодействия), так и фокус-группы с родителями (качественный анализ мотивов и барьеров). Исследование показало, что наиболее популярна досуговая форма (ее выбрали 84 % родителей как «желаемую»). Родители активно участвуют в совместных праздниках, соревнованиях и развлечениях. Педагоги отмечают: такие мероприятия помогают увидеть ребенка в новой обстановке, пообщаться с другими семьями. Однако только 22 % родителей удовлетворены частотой и содержанием таких событий, что указывает на разрыв между ожиданием и реальностью.

В настоящее время высокую востребованность демонстрируют интерактивные и практико-ориентированные формы: социальные акции, проектная деятельность, творческие мастерские. В ряде челябинских детских садов социальные акции рассматриваются как механизм активного вовлечения родителей в образовательный процесс. Традиционное собрание теряет просветительскую функцию, сводясь к решению организационных вопросов. Значительный интерес вызывают проекты, предполагающие сотворчество с родителями в роли «первого педагога» [4, с. 40].

Информационно-коммуникационные технологии прочно вошли в практику дошкольного образования. Многие челябинские детские сады используют онлайн-приемные и электронные анкеты для оперативного общения. Родители высоко оценивают удобство получения информации через официальные сайты. Однако выявлено расхождение в ожиданиях: педагоги часто видят родителей как помощников или наблюдателей, тогда как родители стремятся к равноправному участию в жизни детского сада [5, с. 12].

Отметим, что полученные данные подтверждают, что эффективное взаимодействие не может строиться на единых шаблонах. Предпочтения родителей дифференцированы: одни ориентированы на практическую помощь, другие — на содержательное участие, третьи — на эмоционально-досуговое общение. Поэтому ДОО целесообразно использовать вариативные формы, предлагая родителям выбор. В годовом плане могут сосуществовать и традиционные собрания, и «Родительские субботы» с мастер-классами, семейные квесты и совместные проекты. Особого внимания заслуживают цифровые инструменты: ежемесячная электронная газета или видеодайджест жизни группы.

Считаю, что ключевым условием успеха является рефлексивная позиция педагога: он должен запрашивать обратную связь, анализировать удовлетворенность родителей и корректировать формы работы. Для этого используются короткие анкеты, «почтовые ящики доверия» или онлайн-опросы.

Таким образом, построение результативного взаимодействия ДОО и семьи в соответствии с ФГОС ДО требует перехода от унифицированных форматов к гибким, интерактивным и партнерским моделям. Необходимо регулярно изучать запросы семей, предлагать им вариативные форматы и вовлекать в совместное проектирование образовательного процесса.

Литература:

1. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования. Приказы и письма министерства образования и науки Российской Федерации / ред.-сост. Т. Цветкова. — Москва : Изд-во Сфера, 2020. — 80 с. — ISBN 978-5-9949-2513-3. — Текст : непосредственный.

2. *Борисенко, Т. В.* Современные подходы к развитию взаимодействия детского сада и семьи в условиях реализации ФГОС ДО / Т. В. Борисенко. — Текст : непосредственный // Дошкольная педагогика. — 2021. — № 3 (168). — С. 55–56.

3. *Семенова, С. В.* Современные подходы к управлению взаимодействием детского сада и семьи / С. В. Семенова. — Текст : непосредственный // Управление дошкольным образовательным учреждением. — 2022. — № 1. — С. 4–9.

4. *Волкова, Т. В.* Эффективная коммуникация ДОО с семьей в новых социально-образовательных условиях с учетом развития дистанционных технологий в системе дошкольного образования / Т. В. Волкова, Л. Ф. Мансарлийская. — Текст : непосредственный // Современное дошкольное образование: теория и практика. — 2021. — № 8. — С. 2–11.

5. *Николаева, С. А.* Современные подходы к взаимодействию ДОО и семьи / С. А. Николаева. — Текст : непосредственный // Управление дошкольным образовательным учреждением. — 2022. — № 3. — С. 39–42.

Хужина Ю. Д.

Детский сад № 88 г. Челябинска,
г. Челябинск, Россия

Научный руководитель:
Бутенко Н. В., д. п. н., доцент

НАРОДНОЕ ДЕКОРАТИВНО-ПРИКЛАДНОЕ ИСКУССТВО КАК ИСТОЧНИК ПОЗНАНИЯ СОЦИАЛЬНОГО МИРА В ДОШКОЛЬНОМ ВОЗРАСТЕ

Аннотация. Статья посвящена проблеме познания социального мира дошкольниками средствами народного декоративно-прикладного искусства как основы художественно-эстетического осмысления окружающего мира, формирования этнического сознания в процессе ознакомления с русскими народными промыслами в единстве всех культурно-эстетических элементов.

Ключевые слова: социальный мир, познание, художественно-эстетическое развитие, народное декоративно-прикладное искусство, дети дошкольного возраста.

Khuzhina Yu. D.

Kindergarten No 88 of Chelyabinsk,
Chelyabinsk, Russia

Supervisor:
Butenko N. V., Doctor of Pedagogical Sciences, Associate Professor

FOLK DECORATIVE AND APPLIED ART AS A SOURCE OF SOCIAL WORLD COGNITION IN PRESCHOOL AGE

Annotation. The article is devoted to the problem of preschoolers' cognition of the social world by means of folk decorative and applied art as the basis of artistic and aesthetic comprehension of the world around them, the formation of ethnic consciousness in the process of familiarization with Russian folk crafts in the unity of all cultural and aesthetic elements.

Keywords: social world, cognition, artistic and aesthetic development, folk decorative and applied art, preschool children.

Актуальность исследования обусловлена обновлением содержания дошкольного образования (Федеральная образовательная программа дошкольного образования), в рамках которой процесс разностороннего развития

личности включает в себя: приобщение дошкольников к духовно-нравственным и социокультурным ценностям российского народа, включение в сложное субкультурное пространство, формирование установок на диалог межкультурного взаимодействия для обеспечения познания социальных смыслов и значений для приобретения собственного социокультурного и творческого опыта. В системе дошкольного образования по-прежнему актуальной остается проблема изучения возможностей культуры (национальная, народная, региональная) и искусства (изобразительное, музыкальное, декоративно-прикладное и др.) в условиях поликультурного образовательного пространства (Е. С. Бабунова, Н. В. Бутенко, Н. Б. Крылова, И. А. Лыкова, Р. М. Чумичева и др.).

Народное искусство выражает национальный характер, ориентировано на традиции, действующие в направлении движущей силы творчества и оригинальности, неся единый образ, который варьируется на протяжении истории народа. В исследованиях Т. И. Баклановой, Е. Г. Вакуленко, Л. В. Косогоровой, Л. В. Неретиной, Т. Я. Шпикаловой и др. отмечается, что *народное искусство* в синтезе с природным отражает вечное в противопоставлении временному, а *народное художественное творчество*, обладающее устойчивостью сюжетно-образной системы и универсальным языком образов, исторически переживает себя в предметах и вещах, сохраняясь в образах-типах, передающихся от поколения к поколению [1, 2].

У каждого народа существуют школы народных мастеров, которые выражают субъективное, индивидуальное и художественное. Народный мастер является важным субъектом в приобщении детей дошкольного возраста к культуре и национальному искусству, передавая традиции, художественные знания и эстетические ценности через творчество, обучение и взаимодействие. Деятельность народного мастера способствует формированию у детей духовно-нравственных и культурных ориентиров, основ гражданственности и патриотизма, творческих способностей и формированию эстетического отношения к миру.

Приобщение детей дошкольного возраста с народному декоративно-прикладному искусству является актуальной проблемой в системе культурного и эстетического воспитания социально-активной, творческой личности, формирования эстетической потребности и эстетического вкуса, что, по мнению Н. В. Бутенко, осуществляется в процессе усвоения и интериоризации ребенком народной культуры, воплощающей духовно-нравственные ценности через универсальные способы познания мира: традиции, язык, игрушки, знаки, символы и пр. [3]. У разных наций произведения декоративно-прикладного искусства, имеющие определенную духовную и материальную ценность, отличающиеся красотой и бытовой пользой, отражают культурные и художественные традиции, миропонимание, мировосприятие, сохраняя историческую память поколений.

Согласно требованиям образовательной области «Художественно-эстетического развития» (ФОП ДО), *образовательные задачи* по возрастным группам реализуются в следующих направлениях: знакомство с народными игрушками (2–3 года); развитие эстетических чувств при восприятии народного декоративно-прикладного искусства (3–4 года); приобщение к лучшим образцам отечественного и мирового искусства (4–5 лет); развитие стремления к познанию традиций своего народа, расширение представлений о народном искусстве и художественных промыслах (5–6 лет); закрепление знаний о декоративно-прикладном искусстве, формирование чувства сопричастности к традициям своего народа (6–7 лет).

Организация педагогической работы в ДОО с детьми разных возрастных групп предусматривает следующие действия. *Создание художественно-эстетической среды в группе* (Е. Ю. Александрова, Н. В. Бутенко, О. М. Вотинова, И. А. Кудашкина, И. А. Лыкова, Р. М. Чумичева и др.), которая играет ведущую роль в эстетическом становлении личности и гармоничном развитии ребенка-дошкольника, является культурным пространством для самостоятельного приобретения опыта художественно-творческой деятельности и реализации эстетических потребностей [4].

Применительно к теме исследования, художественно-эстетическая среда в группах была пополнена следующими *эстетическими предметами: расписными народными игрушками деревянных промыслов* (семеновская и полхов-майданская матрешки, городецкий конь-качалка и городецкие курочки-хохлатки, богородская игрушка: «Медведь-музыкант», «Медведь и мужик» и др.), глиняными игрушками (Дымковская: свистульки, Барыня, Всадник на коне, Индюк, Олень, Конь и др.; Филимоновская: Медведь с зеркалом, Барышня, Кавалер и др.; Каргопольская: Женщина с младенцем, Тяни-Толкай и др.).

Практика работы с дошкольниками показывает, что прочному усвоению народного декоративно-прикладного искусства способствуют:

- *воспитание интереса к декоративно-прикладному искусству* как культурно-воспитательному средству познания эстетической картины мира с включением в образовательный процесс *музеев прикладного художественного творчества*;
- *использование образцов-таблиц декоративных росписей русских народных промыслов*, которые разработали и применяют на занятиях педагоги разных возрастных групп: «Виды хохломской росписи», «Последовательность выполнения растительного орнамента хохломской росписи», «Виды купавок в городецкой росписи», «Последовательность выполнения розана в городецкой росписи», «Последовательность рисования птицы и коня в городецкой росписи», «Филимоновские игрушки», «Элементы росписи семеновской матрешки» и др.;
- *проведение эстетических бесед художественного содержания по ознакомлению дошкольников с народным декоративно-прикладным искусством, с включением элементов зрительного и тактильного обследования, сравнения* и пр.;

— *организация познавательных экскурсий в мастерские народных художников*, с помощью произведений которых дошкольники знакомятся со спецификой их творчества, отражающего разные направления народных промыслов;
— *ознакомление с орнаментальным декоративным искусством*, основанном на исторически сложившихся традициях русского народа, что помогает детям «погрузиться» в мир символов и знаков, осваивать цветовое решение орнаментальных композиций, применять орнамент в продуктах детского творчества как функцию украшения;
— *освоение способов и приемов рисования элементов разных видов народной декоративной росписи, нанесение узоров на предметы из глины, дерева, картона и бумаги* (посуда, одежда, фигурки кабинетной скульптуры и пр.).

Полученные знания по декоративно-прикладному искусству дети отражают в продуктах детского художественно-изобразительного творчества, в результате чего формируется устойчивый интерес к искусству и художественным вещам-образам окружающего мира, познавательно-исследовательская активность, что обеспечивает «непроизвольное» открытие Красоты, Эстетики, Добра и Гармонии.

Литература:

1. *Вакуленко, Е. Г.* Народное декоративно-прикладное творчество: теория, история, практика / Е. Г. Вакуленко. — Ростов-на-Дону : Феникс, 2007. — 380 с. — ISBN 978-5-222-10659-4. — Текст : непосредственный.

2. *Косогорова, Л. В.* Основы декоративно-прикладного искусства: учебник / Л. В. Косогорова, Л. В. Неретина. — Москва : Издательский центр «Академия», 2014. — 222 с. — ISBN 978-5-4468-1070-3. — Текст : непосредственный.

3. *Бутенко, Н. В.* Методические рекомендации по курсу «Теория и методика художественно-эстетического развития детей дошкольного возраста» / Н. В. Бутенко. — Челябинск : Южно-Уральский научный центр РАО, 2021. — 133 с. — ISBN 978-5-907408-98-2. — Текст : непосредственный.

4. *Бутенко, Н. В.* Народная игрушка как художественно-эстетическое средство приобщения детей дошкольного возраста к русской культуре: учебное наглядное пособие / Н. В. Бутенко. — Челябинск : Южно-Уральский научный центр РАО, 2026. — 150 с. — ISBN 978-5-907-821-80–4. — Текст : непосредственный.

Челпанова М. Н.
Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет,
г. Челябинск, Россия
e-mail: mariwa-kot@mail.ru

Научный руководитель:
Бехтерева Е. Н., к. п. н., доцент

РАЗВИТИЕ ПОЛОЖИТЕЛЬНОЙ МОТИВАЦИИ ПЕДАГОГОВ ДОУ К ПОВЫШЕНИЮ УРОВНЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ

Аннотация. В статье представлен теоретический анализ проблемы развития положительной мотивации педагогов дошкольных образовательных учреждений к повышению профессиональной компетентности. Раскрываются акмеологический, андрагогический и компетентностный подходы, специфика мотивационной сферы воспитателей в ДОУ.

Ключевые слова: мотивация педагогов ДОУ, профессиональная компетентность, акмеологический подход, андрагогический подход, компетентностный подход.

Chelpanova M. N.
South Ural State Humanitarian and Pedagogical University,
Chelyabinsk, Russia
e-mail: mariwa-kot@mail.ru

Supervisor:
Bekhtereva E. N., Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor

DEVELOPMENT OF POSITIVE MOTIVATION OF PRESCHOOL TEACHERS TO IMPROVE THE LEVEL OF PROFESSIONAL COMPETENCE: THEORETICAL ASPECT

Annotation. The article presents a theoretical analysis of the problem of developing positive motivation of preschool teachers to improve professional competence. The acmeological, andragogical and competence-based approaches, the specifics of the motivational sphere of educators.

Keywords: motivation of preschool teachers, professional competence, acmeological approach, andragogical approach, competence approach.

Современная рыночная экономика ставит перед образовательными организациями важную задачу эффективного управления кадровыми ресурсами с учетом потребностей педагогического коллектива. В настоящее время в образовательную практику постоянно внедряются новые нормативные документы, которые акцентируют внимание на качестве образования; развитии профессиональных компетенций педагога, а также на совершенствовании управленческой инициативы руководителей.

В условиях реализации ФГОС ДО смещается акцент с учебно-дисциплинарной модели на поддержку детской инициативы и индивидуализацию образования. Это требует от воспитателя не просто владения методиками, а сформированности таких компетенций, как умение наблюдать за ребенком, выстраивать развивающую среду, гибко реагировать на интересы детей и работать в команде с родителями. Соответственно, система методической поддержки педагога должна не транслировать готовые рецепты, а запускать его внутреннюю мотивацию к постоянному профессиональному поиску.

Если ФГОС ДО определяет целевые ориентиры и условия достижения качества дошкольного образования, то Профессиональный стандарт «Педагог» задает требования к личности и профессиональным действиям самого воспитателя, который эти условия реализует на практике.

Важнейшее требование профстандарта — непрерывное повышение квалификации и профессиональная мобильность. Это означает, что система методической работы в ДОУ обязана не формально «отмечать» прохождение курсов, а реально формировать у педагога заявленные профстандартом компетенции. Однако, как показывает практика, именно на этом этапе возникает разрыв: внешние требования высоки, а внутренняя мотивация части воспитателей к их выполнению остается низкой.

Различные аспекты деятельности педагога, в том числе и мотивация обсуждаются в настоящее время достаточно широко. Проблема мотивации педагогических кадров к профессиональному развитию рассматривается в нескольких научных направлениях. Для нашего исследования значимы три группы работ:

Первая группа — исследования организации деятельности педагогов ДОУ. К. Ю. Белая разработала концепцию методической работы как системы непрерывного повышения профессионального мастерства. Ключевая идея, которую мы берем за основу: мотивация педагога развивается тогда, когда методическая работа встроена в годовое планирование и учитывает реальные дефициты воспитателей [1].

Е. А. Панько подчеркивает, что эффективность деятельности воспитателя напрямую зависит от его внутреннего принятия профессиональных задач. Из этих работ мы выносим понимание: мотивация — не личное дело педагога, а в том числе зона ответственности администрации, которая должна проектировать мотивирующую методическую среду.

Вторая группа — исследования профессионального развития педагогов выделила две модели: адаптивную (приспособление к требованиям) и модель профессионального развития (самоактуализация). Устойчивая мотивация возникает только тогда, когда педагог видит в повышении квалификации личностный смысл. Э. Ф. Зеер ввел понятия «профессиональные кризисы» и «профессиональная деформация». Согласно Э. Ф. Зееру, сопротивление инновациям — это не лень, а защитный механизм на стадии консервации опыта [2]. Это объясняет, почему воспитатели с большим стажем часто отвергают новое: их мотивация подавлена страхом неудачи. Из этих работ мы берем тезис: мотивацию можно и нужно восстанавливать, даже если она снижена.

Третья группа — технологическая организация профессионального развития. А. А. Вербицкий разработал теорию контекстного обучения: знания усваиваются эффективно, если даны в контексте будущей профессиональной деятельности [3]. Эти идеи ложатся в основу нашего подхода: формальные курсы «для галочки» не работают, нужны практико-ориентированные формы, запускающие внутреннюю мотивацию.

Таким образом, рассмотренные теоретические источники дают сущностные представления о мотивации педагогов. Однако для построения целостной модели развития положительной мотивации требуется объединить эти идеи в единую методологическую рамку. Обращение к трем научным подходам — акмеологическому, андрагогическому и компетентностному — позволяет, во-первых, определить цель развития мотивации (акмеологический подход), во-вторых — выстроить процесс с учетом особенностей взрослых обучающихся (андрагогический подход), в-третьих — задать критерии оценки результата (компетентностный подход).

Акмеологический подход (от греч. acme — вершина, расцвет) ориентирован на достижение педагогом вершин профессионализма, его самореализацию. С этих позиций развитие мотивации — это помощь педагогу в построении индивидуальной траектории профессионального роста.

Рассмотрев принципы андрагогического подхода (от греч. aner, andros — взрослый человек), среди основных можно выделить учет имеющегося опыта, практическую направленность, осознанность, автономию обучающегося. Игнорирование этих принципов в организации методической работы ДОУ (навязывание единых форм, неучет сменного графика, формальные семинары) ведет к снижению мотивации воспитателей.

Также для нашего исследования важен компетентностный подход, который фокусируется на формировании у педагога реальных способностей решать профессиональные задачи, а не на формальном освоении знаний.

Компетентностный подход фокусируется на формировании у педагога реальных способностей решать профессиональные задачи, а не на формальном освоении знаний.

И. А. Зимняя дала одно из самых четких определений компетенции: это актуальное, формируемое личностное качество, основанное на знаниях, опыте, ценностях и склонностях [4]. Ключевое различение, которое вводит Зимняя, — между знанием (информированностью) и компетенцией (способностью применить знание в нестандартной ситуации). Для нашей проблемы это принципиально: формальное прослушивание курсов дает знание, но не формирует компетенцию. Мотивация же возникает тогда, когда педагог видит, что его компетенции растут.

А. К. Маркова выделила виды профессиональной компетентности педагога. Для воспитателя ДОУ наиболее значимыми являются: предметно-методологическая (владение методиками дошкольного образования), психолого-педагогическая (понимание возрастных особенностей детей), коммуникативная (умение выстраивать отношения с детьми, родителями, коллегами), игровая (способность организовывать игру как ведущий вид деятельности), инклюзивная (готовность работать с детьми с особыми образовательными потребностями) и рефлексивная (способность анализировать свою деятельность) [5]. А. К. Маркова подчеркивала, что без рефлексивной компетенции невозможно профессиональное развитие — педагог не видит своих дефицитов, а значит, у него не возникает и мотивации к их устранению

Тем самым, проведенный теоретический анализ показывает, что управление профессиональным развитием педагогов ДОУ не может эффективно строиться только на методах внешнего контроля и материального стимулирования, необходим переход к фасилитации и поддержке профессиональных инициатив. С учетом акмеологического, андрагогического и компетентностного подходов можно выделить центральное звено системы развития положительной мотивации педагогов ДОУ — внутренняя мотивация, возникающая при удовлетворении потребностей в автономии, компетентности и связанности. Поэтому методическая работа в ДОУ должна представлять собой целостную систему, учитывающую специфику дошкольного учреждения (сменный график, высокую эмоциональную нагрузку, «закрытость» групп) и опирающуюся на диагностику реальных затруднений педагогов.

Литература:

1. *Белая, К. Ю.* Методическая работа в дошкольной образовательной организации : учебно-методическое пособие / К. Ю. Белая. — Москва : Сфера, 2016. — 128 с. — ISBN 978-5-9949-1211-9. — Текст : непосредственный.

2. *Зеер, Э. Ф.* Психология профессионального развития : учебное пособие для вузов / Э. Ф. Зеер, Э. Э. Сыманюк. — 3-е изд., испр. и доп. — Москва : Изд-во «Юрайт», 2023. — 234 с. — ISBN 978-5-534-14387-4. — Текст : непосредственный.

3. *Вербицкий, А. А.* Контекстное обучение в компетентностном подходе / А. А. Вербицкий. — Текст : непосредственный // Высшее образование в России. — 2006. — № 11. — С. 39–46.

4. *Зимняя, И. А.* Ключевые компетенции — новая парадигма результата образования / И. А. Зимняя. — Текст : непосредственный // Эксперимент и инновации в школе. — 2009. — № 2. — С. 7–14.

5. *Маркова, А. К.* Психология профессионализма / А. К. Маркова. — Москва : Знание, 1996. — 312 с. — ISBN 5-87633-016-7. — Текст : непосредственный.

Черная А. А.
Детский сад «Ньютон» г. Челябинска,
г. Челябинск, Россия

Научный руководитель:
Бутенко Н. В., д. п. н., доцент

ОРГАНИЗАЦИЯ РАБОТЫ С РОДИТЕЛЯМИ ПО ХУДОЖЕСТВЕННО-ЭСТЕТИЧЕСКОМУ РАЗВИТИЮ ДОШКОЛЬНИКОВ (ИЗ ОПЫТА РАБОТЫ)

Аннотация. В статье исследуется проблема художественно-эстетического развития детей дошкольного возраста в условиях семейного воспитания, реализующего различные социальные функции; транслирующего семейные традиции в рамках приобщения детей к социокультурным ценностям и нормам.

Ключевые слова: семейное воспитание, социальные функции, семейные традиции, художественно-эстетическое развитие, дети дошкольного возраста.

Chernaya A. A.
Kindergarten «Newton» of Chelyabinsk,
Chelyabinsk, Russia

Supervisor:
Butenko N. V., Doctor of Pedagogical Sciences, Associate Professor

ORGANIZATION OF WORK WITH PARENTS ON THE ARTISTIC AND AESTHETIC DEVELOPMENT OF PRESCHOOL CHILDREN (FROM WORK EXPERIENCE)

Annotation. The article explores the problem of artistic and aesthetic development of preschool children in the context of family upbringing, which implements various social functions and transmits family traditions in order to introduce children to sociocultural values and norms.

Keywords: family upbringing, social functions, family traditions, artistic and aesthetic development, preschool children.

Одним из важнейших социальных институтов в культурном воспитании детей дошкольного возраста является традиционная семья, члены которой связаны родственным объединением людей, взаимной ответственностью и общностью быта. В современном обществе наблюдается противоречие между: утрачиванием позиций семьи в успешной социализации ребенка как культурного человека и возрастающими требованиями к образовательной организации в усилении воспитательно-образовательной функции, реализующейся в художественно-эстетическом развитии детей дошкольного возраста [1].

Согласно требованиям Федеральной образовательной программы дошкольного образования (2022 г.), одной из целей взаимодействия ДОО с родителями является — повышение культурного и воспитательного потенциала семьи (ФОП ДО, Раздел III, п.26.1) [2].

В исследованиях Н. В. Бутенко, И. А. Дядюновой, Т. В. Кротовой, Г. И. Любезных, И. А. Лыковой, О. П. Радыновой, Г. Т. Хохловой и др. указывается на важность приобщения детей к миру искусства (музыка, театр, живопись, литература и пр.) в условиях семейного воспитания и сотрудничества, что может существенно обогатить культурный, духовно-нравственный и эстетический мир ребенка [3, 4, 5].

Научить детей видеть, чувствовать, понимать прекрасное в искусстве и окружающей жизни, развивать умение и желание творить прекрасное в повседневной деятельности является обязанностью не только образовательной организации, но и родителей, создающих благоприятный микроклимат в семье, уважительное отношение к художественным интересам и проявлениям ребенка, формирующих основы художественно-эстетической культуры личности.

В образовательном пространстве нашей группы, где воспитываются дети старшего дошкольного возраста систематически и целенаправленно осуществляется процесс художественно-эстетического развития дошкольников через активное включение родителей в социокультурные образовательные отношения, в рамках которых решаются следующие задачи: повысить психолого-педагогическую компетентность родителей по вопросам художественно-эстетического развития детей; внедрить активные формы взаимодействия, обеспечивающие практическое участие родителей в художественно-творческой деятельности детей; сформировать у родителей представление о ценности совместного творчества; обеспечить преемственность между семейным и общественным воспитанием.

Реализация педагогической работы по художественно-эстетическому развитию дошкольников строилась на основе поэтапного алгоритма действий последовательного включения семьи в образовательный процесс (В. И. Волынкин, Е. П. Арнаутова, О. Л. Зверева и др.).

На *организационно-диагностическом этапе* было проведено анкетирование родителей с целью выявления запросов, уровня заинтересованности и существующих практик домашнего творчества. Результаты показали, что 85 % родителей признают важность художественно-эстетического развития, однако лишь 25 % регулярно организуют совместную творческую деятельность дома, 60 % используют преимущественно традиционные художественные изобразительные материалы (карандаши, фломастеры, цветные мелки и пр.), 70 % выразили желание участвовать в творческих мастер-классах вместе с детьми.

На *информационно-просветительском этапе* были организованы: родительские собрания в формате творческих гостиных («Развитие творческого воображения в дошкольном возрасте», «Музыка в жизни дошкольника»), тематические консультации и буклеты («Как организовать творческую домашнюю мастерскую», «Нетрадиционные техники рисования»), а также была создана группа в «ВКонтакте», где размещались видео-уроки и фотоотчеты по художественно-творческому развитию детей.

Основным стал *практико-ориентированный (деятельностный) этап*, в ходе которого были внедрены активные формы взаимодействия с семьями воспитанников по художественно-эстетическому развитию детей. Семейные мастер-классы («Арт-лаборатория» и др.) позволили родителям и детям совместно освоить нетрадиционные техники рисования. В рамках проектной деятельности реализованы эстетические проекты в форме коллажей и художественных выставок детско-взрослых работ («Цвета моего города», «Сказка своими руками», «Радость вокруг меня» и др.). Совместно с родителями мы изготовили декорации, театральные костюмы, и разные собрали разные *виды театра* (пальчиковый, кукольный, тростевой, теневой, би-ба-бо, масок, марионеток и др.) с по-

следующим представлением. Проведены конкурсы совместного творчества («Семейный герб», «Зимняя фантазия», «Весна-красавица» и др.) и социальные акции («Подари красоту», «Искусство в жизни семьи», «Семейные коллекции» и др.), направленные на пополнение художественно-эстетической среды группы и благоустройство территории ДОО.

На *рефлексивно-оценочном этапе* было проведено повторное анкетирование и анализ участия семей в мероприятиях художественно-эстетической направленности. Результаты показали положительную динамику по всем ключевым показателям.

Качественные изменения выразились в трансформации позиции родителей: они перешли от позиции наблюдателей к позиции активных партнеров по творчеству, стали инициаторами проведения культурно-эстетических мероприятий, что значительно укрепило детско-родительские отношения в повышении интереса детей к художественному творчеству в разных видах детской деятельности.

Представленный опыт позволяет сделать следующие выводы. Эффективность художественно-эстетического развития дошкольников напрямую зависит от степени включенности семьи в этот процесс. Использование активных форм взаимодействия (проектная деятельность, семейные мастер-классы, конкурсы совместного творчества, виртуальные формы информирования) позволяет преодолеть формальный подход к сотрудничеству с семьями воспитанников.

Литература:

1. *Бутенко, Н. В.* Художественно-эстетическое развитие детей дошкольного возраста в изобразительной и музыкальной деятельности : учебно-методическое пособи для студентов педагогических вузов и колледжей / Н. В. Бутенко, И. Г. Галянт. — Челябинск : Южно-Уральский научный центр РАО, 2024. — 339 с.– ISBN 978-5-907821-28-6. — Текст : непосредственный.
2. Федеральная образовательная программа дошкольного образования. — Москва : Сфера, 2024. — 224 с. — ISBN 978-5-9949-3192-9. — Текст : непосредственный.
3. *Бутенко, Н. В.* Методические рекомендации по курсу «Теория и методика художественно-эстетического развития детей дошкольного возраста» : учебно-методическое пособие / Н. В. Бутенко. — Челябинск : Южно-Уральский научный центр РАО, 2021. — 133 с. — ISBN 978-5-907408-98-2. — Текст : непосредственный.
4. *Любезных, Г. И.* Взаимодействие педагогов ДОУ с родителями по художественно-эстетическому развитию детей / Г. И. Любезных. — Текст : непосредственный. // Дошкольное образование — развивающее и развивающееся. — 2015. — №3. — С. 19–22.
5. *Радынова, О. П.* Художественно-эстетическое развитие ребенка в дошкольном детстве : методические рекомендации / О. П. Радынова, Т. А. Копцева. — Москва : Дрофа, 2014. — 382 с. — ISBN 978-5-358-13449-2. — Текст : непосредственный.

Чумачева А. А.

Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет,
г. Челябинск, Россия
e-mail: matushina_anna@mail.ru

Научный руководитель:
Скоробренко И. А., к. п. н.

ФОРМИРОВАНИЕ УМЕНИЙ МОНОЛОГИЧЕСКОЙ РЕЧИ ОБУЧАЮЩИХСЯ

Аннотация. В статье рассматриваются теоретические и практические аспекты формирования монологической речи у взрослых при изучении иностранного языка. Анализируются различные определения понятия «монологическая речь», выделяются особенности монологической речи, а также трудности, которые возникают у взрослых в процессе формирования умений монологической речи.

Ключевые слова: монологическая речь, иностранный язык, взрослые обучающиеся, психологические барьеры.

Chumacheva A. A.

South Ural State Humanitarian and Pedagogical University,
Chelyabinsk, Russia
e-mail: matushina_anna@mail.ru

Supervisor:
Skorobrenko I. A., Candidate of Pedagogical Sciences

THE FORMATION OF STUDENTS' MONOLOGUE SPEECH SKILLS

Annotation. The article examines theoretical and practical aspects of developing monologue speech skills in adults learning a foreign language. It analyzes various definitions of the concept of «monologue speech», highlights the

features of monologue speech, as well as the difficulties that adults encounter in the process of developing monologue speech skills.

Keywords: monologue speech, foreign language, adult learners, psychological barriers.

В эпоху глобализации и стремительного развития информационных технологий знание иностранного языка перестало быть привилегией узких специалистов — оно превратилось в необходимый элемент общего образования и важный фактор личностного и профессионального роста. Изучение иностранного языка в образовательном процессе — это инструмент межкультурной коммуникации, способ когнитивного развития, ключ к самореализации и, безусловно, путь к формированию различных видов речевой деятельности и языковых навыков [1].

Среди этих видов речевой деятельности (говорение, аудирование, чтение и письмо) именно говорение представляет собой наиболее сложный психолингвистический механизм, требующий не только знания лексики и грамматики, но и умения оперативно выстраивать собственное высказывание. В структуре говорения традиционно выделяют две основные формы: диалогическую (обмен репликами) и монологическую. Остановимся подробнее на последней, так как именно монологическая речь в наибольшей степени демонстрирует уровень владения языком и способность к самостоятельному, развернутому выражению мыслей.

Монологическая речь — это сложный вид речевой деятельности, требующий предварительной подготовки и обладающий рядом специфических черт. В лингводидактике и педагогике можно встретить следующие определения.

Виноградов В. В. и другие исследователи сходятся во мнении, что монолог представляет структурированную форму речи, являющуюся результатом индивидуального речевого построения и подразумевающую развернутое высказывание одного человека, адресованное слушателям. Данный тип речи отличается активностью и произвольностью: для его реализации говорящему необходимо определить тему и уметь развернуть на ее основе одно или несколько связанных высказываний. Кроме того, монолог квалифицируется как организованная форма речи, что требует от говорящего способности планировать не только отдельные фразы или предложения, но и весь речевой фрагмент в целом [2].

В лингводидактике и психолингвистике выделяют ряд ключевых характеристик монологической речи: развернутость (отсутствие опоры на ситуацию), связность (логическое единство), непрерывность (отсутствие реплик собеседника), произвольность (запланированность), внутреннее программирование (наличие смысловой схемы) и композиционную завершенность. Такой позиции придерживаются ученые И. Р. Гальперин, И. А. Зимняя, Е. Н. Соловова [3, 4, 5].

Особую значимость процесс формирования диалогической речи приобретает в процессе обучения языку взрослых. Выше были охарактеризованы основные особенности монологической речи как вида речевой деятельности. Однако возникает закономерный вопрос: в какой степени данные характеристики (развернутость, произвольность, внутреннее программирование и др.) могут быть реализованы взрослым человеком, изучающим иностранный язык? Ответ на этот вопрос связан с выявлением специфических трудностей, с которыми сталкивается взрослый обучающийся. Эти трудности обусловлены психологическими барьерами и когнитивными изменениями, происходящими в зрелом возрасте [6]. Остановимся на них подробнее.

Психологические барьеры. Страх ошибки. Серьезным препятствием при обучении взрослых монологической речи на иностранном языке является страх ошибки. У детей этот страх почти не проявляется: ребенок ошибается, его поправляют, и он быстро забывает об ошибке, так как детская психика пластична и нацелена на сам процесс обучения. Взрослый же человек уже состоялся в профессии, у него сложилось представление о себе как о компетентном специалисте. Ошибка на иностранном языке воспринимается им как удар по этому образу. Взрослый начинает чрезмерно переживать, бояться оценки со стороны преподавателя или группы. В результате включаются психологические защиты: человек уходит от развернутого монолога, старается отвечать короткими репликами или вообще молчит. Так, страх ошибки, который должен защищать самооценку, на самом деле мешает общению и тормозит развитие речевых умений.

Боязнь публичного выступления. Монолог по своей природе всегда обращен к слушателям. Многие взрослые люди испытывают дискомфорт даже при выступлениях на родном языке — волнение, скованность, забывание текста. Когда же им приходится произносить развернутую речь на иностранном языке, стресс многократно усиливается. В результате вместо связного высказывания возникают длинные паузы, сбивчивость, а иногда и полная невозможность что-либо сказать.

Когнитивные изменения и снижение скорости обработки информации. С возрастом мозг начинает работать медленнее: слова вспоминаются дольше, фразы строятся труднее. Когда взрослый говорит на иностранном языке, ему приходится одновременно решать несколько задач. Монологическое высказывание требует от говорящего способности одновременно удерживать в памяти тему, логику развертывания содержания, уже сказанное и то, что еще предстоит выразить. У взрослых людей с возрастом этот «объем памяти» уменьшается. Им становится трудно удерживать всю логическую схему высказывания. В итоге человек «теряет нить» рассуждения, а монолог становится непонятным для слушателя.

Интерференция родного языка. С детства у человека формируется устойчивая система родного языка, включающая порядок слов, грамматические конструкции и синтаксические обороты. При изучении иностранного языка эта привычка сохраняется и начинает оказывать влияние на построение фраз на новом языке. Обучающийся неосознанно переносит правила родного языка на иностранный. В результате речь становится неестественной, изобилует грамматическими ошибками и воспринимается как ошибочная и неестественная.

Мотивационные трудности. Результат приходит не сразу, что может снижать интерес к занятиям. Взрослому хочется видеть прогресс, а когда его нет, мотивация ослабевает. Кроме того, темы, предлагаемые для монологических высказываний, не всегда связаны с профессиональной деятельностью или реальными интересами взрослого человека. Говорить о том, что кажется далеким и малозначимым, становится неинтересно.

Проведенный анализ позволяет сделать вывод о том, что процесс формирования монологической речи у взрослых при изучении иностранного языка сопряжен с объективными и субъективными трудностями. Психологические барьеры блокируют готовность говорить, когнитивные изменения затрудняют удержание и воспроизведение речевого материала, а мотивационные проблемы снижают устойчивость интереса к занятиям. Все это приводит к тому, что даже при наличии достаточного словарного запаса и понимания грамматики взрослый человек часто испытывает серьезные сложности при попытке построить развернутое монологическое высказывание.

Таким образом, перспективным представляется поиск способов и приемов эффективного обучения взрослых, направленных на снятие психологических барьеров, снижение влияния интерференции и поддержание устойчивой мотивации на протяжении всего процесса формирования монологических умений.

Литература:

1. *Бароненко, Е. А.* Структура цикла квазимежкультурных тренингов в системе психолого-педагогического сопровождения процесса подготовки студентов к поликультурному взаимодействию / Е. А. Бароненко, Е. Б. Быстрай, О. Н. Власенко [и др.]. — Текст : непосредственный // Психология. Психофизиология. — 2021. — Т. 14, №3. — С. 80–89.

2. *Виноградов, В. В.* О теории художественной речи / В. В. Виноградов. — Москва : Высшая школа, 2005. — 287 с. — ISBN 5-06-004537-3. — Текст : непосредственный.

3. *Гальперин, И. Р.* Текст как объект лингвистического исследования / И. Р. Гальперин. — Москва : Едиториал УРСС, 2006. — 144 с. — ISBN 5-354-00732-9. — Текст : непосредственный.

4. *Зимняя, И. А.* Лингвопсихология речевой деятельности / И. А. Зимняя. — Москва : Московский психолого-социальный институт; Воронеж : НПО «МОДЭК», 2001. — 432 с. — ISBN 5-89502-225-8 (МПСИ); ISBN 5-89395-290-9 (НПО «МОДЭК»). — Текст : непосредственный.

5. *Соловова, Е. Н.* Методика обучения иностранным языкам: базовый курс лекций: пособие для студентов пед. вузов и учителей / Е. Н. Соловова. — Москва : Просвещение, 2002. — 239 с. — ISBN 5-09-011306-0. — Текст: непосредственный.

6. *Быстрай, Е. Б.* Формирование иноязычного речевого поведения будущих учителей иностранного языка: практический аспект / Е. Б. Быстрай, И. А. Скоробренко. — Текст: непосредственный // Вестник Южно-Уральского государственного гуманитарно-педагогического университета. — 2023. — №4 (176). — С. 59–74.

Шайдулина Я. В.

Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет
г. Челябинск, Россия

Научный руководитель:
Филиппова О. Г., д. п. н., доцент

ДВИГАТЕЛЬНАЯ АКТИВНОСТЬ КАК УСЛОВИЕ РАЗВИТИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНЫХ ПРОЦЕССОВ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Аннотация. Статья посвящена исследованию роли двигательной активности в развитии познавательных процессов детей старшего дошкольного возраста. Теоретической основой работы выступает научное наследие А. В. Запорожца, его учение о единстве двигательных и познавательных компонентов детской деятельности, а также концепция амплификации детского развития. В статье представлен методический материал — игротека двигательно-дидактических игр «Двигайся и мысли», направленный на интеграцию двигательной и познавательной деятельности дошкольников.

Ключевые слова: двигательная активность, познавательные процессы, старший дошкольный возраст, амплификация, сенсомоторное развитие.

Shaidulina Ya. V.
South Ural State Humanitarian and Pedagogical University
Chelyabinsk, Russia

Supervisor:
Filippova O. G., Doctor of Pedagogical Sciences, Associate Professor

MOTOR ACTIVITY AS A CONDITION FOR THE DEVELOPMENT OF COGNITIVE PROCESSES IN CHILDREN OF OLDER PRESCHOOL AGE

Annotation. This article explores the role of motor activity in the development of cognitive processes in older preschool-aged children. The theoretical basis of this work is the scientific legacy of A. V. Zaporozhets, his teaching on the unity of the motor and cognitive components of children's activity, and the concept of amplifying child development. The article presents methodological material — a playroom of motor-educational games called «Move and Think», aimed at integrating the motor and cognitive activities of preschoolers.

Keywords: motor activity, cognitive processes, senior preschool age, amplification, sensorimotor development.

В наши дни, дошкольное образование претерпевает разрыв между стремлением развить умственные способности детей и одновременным снижением их физической активности. Старший дошкольный возраст является критически важным периодом для формирования как познавательных процессов, так и двигательной сферы. Возросший объем образовательной программы, повсеместное увлечение цифровыми устройствами и уменьшение времени, отводимого на активные игры, ведут к развитию гиподинамии. Это оказывает пагубное влияние на процесс когнитивного созревания. Ранее познание мира строилось на кинестетических ощущениях, тактильном контакте и двигательном опыте, в современной реальности доминирующим каналом восприятия становится экранный, опосредованный цифровыми технологиями. В этом случае, платой за технический прогресс становится обеднение чувственного и двигательного опыта ребенка, а ведь это — основа полноценного когнитивного развития детей в дошкольном возрасте. Следовательно, необходимость данного исследования продиктована потребностью в нахождении действенных методов объединения двигательной и познавательной деятельности у детей старшего дошкольного возраста, что обеспечит их всестороннее развитие и подготовит к успешному переходу к школьному обучению.

В современной теории и методике физического воспитания под двигательной активностью понимается основа жизнеобеспечения, индивидуального развития и самосозидания организма. И. И. Золотухина, анализируя развитие моторной сферы дошкольников, подчеркивает, что двигательная активность включает общую (крупную) и мелкую моторику, которые тесно взаимосвязаны и оказывают прямое влияние на интеллектуальное, речевое и эмоционально-волевое развитие ребенка [6]. Исследователь отмечает, что накопление сенсомоторного опыта через движение является *базой* для развития когнитивных процессов, а развитие общей моторики способствует формированию пространственных представлений (ориентация «право-лево», «вперед-назад»).

В психологической литературе познавательные процессы определяются как совокупность психических функций, обеспечивающих отражение и познание действительности. Н. Н. Мурованая и А. М. Баженова, опираясь в своих работах на труды А. В. Запорожца, подчеркивают, что сенсомоторное развитие составляет фундамент общего умственного развития дошкольника: с восприятия предметов и явлений окружающего мира начинается познание, а все другие формы познания — запоминание, мышление, воображение — строятся на основе образов восприятия [8].

Обращение к научному наследию А. В. Запорожца в контексте нашей темы не случайно. Ученый всю свою научную жизнь посвятил доказательству простой, но глубокой мысли: психика ребенка формируется в деятельности. Развивая идеи культурно-исторической психологии, он показал: восприятие — не пассивное отражение, а активное перцептивное действие. Ребенок не просто смотрит, а рассматривает, не просто слушает, а вслушивается, и эти действия имеют моторную природу. Обследуя предмет, старший дошкольник совершает микродвижения глазами, словно ощупывая форму; рука поворачивает объект, тело меняет положение. Восприятие буквально «вырастает» из движения [7]. Исследователь утверждал, чтобы познать свойства предметов, ребенок должен действовать с ними. Нельзя научиться различать форму круга, просто глядя на картинку. Нужно обвести его пальцем, прокатить, попробовать вложить в отверстие [5]. Согласно теории автора, формирование сенсорных эталонов проходит несколько этапов: от внешних, развернутых действий с предметами к свернутым, идеальным действиям во внутреннем плане. Сначала ребенок действует реально, потом представляет действие, и лишь затем оперирует образами и понятиями. В старшем дошкольном возрасте этот процесс не завершен. Дети 5–7 лет все еще нуждаются в двигательной опоре при решении сложных познавательных задач. Стоит отметить, что интеракция со взрослым и сверстниками играет определяющую роль в освоении сенсорной информации [3]. Взрослый не просто передает знания, но организует деятельность ребенка, показывает способы действий, обогащает опыт. Особое значение для исследования имеет введенное А. В. Запорожцем понятие амплификации — это концепция

детского развития, которая основана не на принудительном стимулировании ребенка, а на его обогащении за счет полноценного проживания определенного возрастного периода. Ученый предостерегал от искусственного «подстегивания» развития, от форсирования школьной зрелости в ущерб полноценному проживанию дошкольного периода [4, 5].

Методический материал ориентирован на детей 5–7 лет с учетом их возрастных особенностей. В этом возрасте ведущим остается наглядно-образное мышление, а движение по-прежнему важно для познания. Дети способны к сложным умственным операциям, но они эффективнее формируются в двигательно-игровом контексте.

Форма представления — игротека «Двигайся и мысли»: комплекс двигательно-дидактических игр, где каждая имеет двуединую задачу — решение познавательной задачи (запомнить, сравнить, классифицировать) и выполнение двигательного действия (проползти, перепрыгнуть, добежать). Решение познавательной задачи невозможно без движения, а движение становится опорой для умственной работы.

Далее представлен материал для практического применения.

Игра «Цветные дорожки»

Цель: развитие устойчивости и переключения внимания, закрепление знания цветов, развитие крупной моторики и ориентации в пространстве.

Материалы: цветные круги (красный, синий, желтый, зеленый), выложенные на полу в виде извилистой дорожки.

Ход игры: Педагог предлагает детям представить себя путешественниками, которым нужно пройти по волшебной дороге. Воспитатель называет цвет, а ребенок должен пройти по дорожке, наступая исключительно на круги этого цвета.

Варианты усложнения: Каждому цвету соответствует определенное действие: на красный круг — шаг вперед, на синий — прыжок на двух ногах, на желтый — поворот вокруг себя, на зеленый — приседание.

Рефлексия: После прохождения дорожки педагог обсуждает с детьми, какой цвет было легче всего запомнить, а какой сложнее, помогло ли им движение лучше запомнить цвета, было ли трудно одновременно следить за цветом и правильно выполнять движение. Акцент делается на том, что когда мы двигаемся, мозг работает активнее и запоминать становится легче.

Игра «Запоминалки-повторялки»

Цель: развитие двигательной и зрительной памяти, координации движений, умения удерживать последовательность действий.

Материалы: карточки со схематичным изображением поз человека (стоять на одной ноге, поднять руки вверх, наклониться, присесть и другие).

Ход игры: Педагог объясняет детям, что они — настоящие разведчики, которым нужно запоминать секретные сигналы. Ведущий показывает карточку со схемой позы в течение пяти секунд, затем убирает. Ребенок должен запомнить позу и точно воспроизвести ее. Можно предложить детям самим побыть ведущими и придумывать позы для других.

Варианты усложнения: Увеличение количества поз для запоминания (показать 2–3 карточки подряд); добавление речевого компонента.

Рефлексия: Педагог спрашивает детей, что помогало им запоминать позы, пробовали ли они проговаривать про себя названия движений. Обсуждается, что наше тело умеет запоминать не хуже, чем глаза и уши, и это называется двигательной памятью.

Игра «Геометрическая рыбалка»

Цель: развитие операций классификации и обобщения, закрепление знаний геометрических фигур, развитие ловкости и координации движений.

Материалы: удочка с магнитом, набор плоскостных фигур с металлическими элементами (круги, квадраты, треугольники, прямоугольники разных цветов и размеров), три обруча разного цвета.

Ход игры: Педагог рассказывает детям, что они отправляются на необычную рыбалку — ловить геометрические фигуры. Пойманные фигуры нужно правильно рассортировать: в красный обруч — все красные фигуры, в синий — все треугольники (независимо от цвета), в зеленый — все маленькие фигуры. Дети по очереди ловят фигуры удочкой и раскладывают по обручам.

Варианты усложнения: Добавление новых категорий (например, «все фигуры с четырьмя углами»); усложнение правил сортировки.

Рефлексия: После игры проводится беседа о том, что один и тот же предмет может быть одновременно разным: красным, треугольным и маленьким. Обсуждается, легко ли было распределять фигуры и что помогало принимать правильное решение.

Игра «Зеркало»

Цель: развитие пространственных представлений (различение правой и левой стороны), внимания, координации движений, умения тормозить импульсивные реакции.

Материалы: не требуются.

Ход игры: Педагог объясняет детям, что они будут играть в зеркало. Ведущий выполняет различные движения, а дети должны повторять их как зеркальное отражение: если ведущий поднимает правую руку, дети поднимают левую; если ведущий наклоняется вправо, дети наклоняются влево.

Варианты усложнения: Ведущий одновременно называет направление, иногда специально ошибаясь (например, поднимает правую руку, а говорит «левая»). Дети должны выполнить правильное зеркальное движение, а не то, которое названо. Затем можно поменяться ролями, чтобы дети сами побывали ведущими.

Рефлексия: Педагог обсуждает с детьми, легко ли было сообразить, какую руку нужно поднять, и что помогало не запутаться. Акцент делается на том, что такие игры тренируют не только тело, но и внимание, и умение быстро думать.

Игра «Классики с заданиями»

Цель: развитие памяти, внимания, закрепление счета, ориентации в пространстве, координации движений.

Материалы: классики (нарисованные мелом на асфальте или из лент на полу), карточки с заданиями, картинки с цифрами или буквами.

Ход игры: Педагог рисует классики — квадраты с цифрами от 1 до 10. На некоторых квадратах лежат карточки с заданиями. Ребенок прыгает по классикам в обычном порядке, но, попадая на квадрат с карточкой, должен остановиться, взять карточку и выполнить задание: назвать время года, вспомнить стихотворение, решить простой пример, назвать геометрическую фигуру. Только после этого можно прыгать дальше.

Варианты усложнения: Задания подбираются с учетом возраста и уровня развития детей; увеличение темпа; добавление соревновательного элемента.

Рефлексия: Педагог обсуждает, какие задания показались сложными, а какие легкими, и помогает детям понять, что совмещать движение и умственную работу трудно, но очень полезно для мозга.

Разработанный материал направлен на преодоление разрыва между двигательной и познавательной деятельностью. Он позволяет использовать естественную потребность детей в движении для развития памяти, внимания и мышления. Игры могут применяться педагогами в различных формах работы (режимные моменты, физкультурные занятия, совместная деятельность) и родителями в домашних условиях. Системное использование материала способствует гармоничному развитию старших дошкольников и их успешной подготовке к школе.

Проведенное теоретическое исследование подтверждает, что двигательная активность является не просто сопутствующим фактором, а необходимым условием полноценного развития познавательных процессов у детей старшего дошкольного возраста. Научное наследие А. В. Запорожца, его теория перцептивных действий и концепция амплификации детского развития служат надежной теоретической базой для разработки практических методик, интегрирующих двигательные и познавательные задачи.

Дальнейшая работа видится в расширении игротеки, разработке системы диагностики эффективности двигательно-дидактических игр, создании методических рекомендаций для педагогов по интеграции двигательного компонента в различные виды детской деятельности.

Литература:

1. *Демина, О. В.* Кинестетики: их особенности, развитие и способы общения с ними / О. В. Демина — Текст : непосредственный // Молодой ученый. — 2026. — №1 (604). — С. 254–256.

2. *Донцов, Д. А.* Психология познавательных процессов : учебное пособие для вузов / Д. А. Донцов, Е. А. Орлова, Л. В. Сенкевич; под науч. ред. Д. А. Донцова, Е. А. Орловой. — Москва : Изд-во Юрайт, 2026. — 166 с. — (Высшее образование). — ISBN 978-5-534-19710-5. — Текст : электронный // Образовательная платформа Юрайт [сайт]. — URL: https://urait.ru/bcode/585934 (дата обращения: 18.03.2026).

3. *Запорожец, А. В.* Избранные психологические труды : в 2 т. Т. 1 : Психическое развитие ребенка / А. В. Запорожец. — Москва : Педагогика, 1986. — 320 с. — Текст : непосредственный.

4. *Запорожец, А. В.* Психология действия / А. В. Запорожец. — Москва : Московский психолого-социальный институт ; Воронеж : НПО «МОДЭК», 2000. — 736 с. — (Серия «Психологи отечества»). — ISBN 5-89502-104-2, 5-89395-169-7. — Текст : непосредственный.

5. *Запорожец, А. В.* Избранные психологические труды : в 2 т. Т. 2 : Развитие произвольных движений / А. В. Запорожец. — Москва : Педагогика, 1986. — 296 с. — Текст : непосредственный.

6. *Золотухина, И. И.* Развитие мелкой и общей моторики в дошкольном возрасте в условиях детского коллектива / И. И. Золотухина — Текст : непосредственный // Вопросы дошкольной педагогики. — 2025. — №9 (90). — С. 7–9.

7. *Леонтьев, А. Н.* Восстановление движений. Исследование восстановления функции руки после ранения / А. Н. Леонтьев, А. В. Запорожец. — Москва : Советская наука, 1945. — 232 с. — Текст : непосредственный.

8. *Мурованая, Н. Н.* Диагностика уровня сенсомоторного развития у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня / Н. Н. Мурованая, А. М. Баженова — Текст : непосредственный // Мир педагогики и психологии. — 2025. — №3 (104). — С. 574–581.

Шаймухаметова Л. У.
Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет,
г. Челябинск, Россия
e-mail: www.lilya1_shaymukhametova@mail.ru

Научный руководитель:
Резникова Е. В., к. п. н., доцент

ОСОБЕННОСТИ НАРУШЕНИЙ ПИСЬМА У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ДИСГРАФИЕЙ

Аннотация. В статье представлены результаты изучения особенностей нарушений письма у младших школьников с дисграфией. На основе анализа теоретических источников и собственных диагностических данных охарактеризованы специфические ошибки, типичные для каждой из форм дисграфии. Особое внимание уделено конкретным проявлениям дисграфических ошибок, их возрастной динамике и дифференциальной диагностике.

Ключевые слова: дисграфия, нарушения письма, специфические ошибки, формы дисграфии, младшие школьники.

Shaimuhametova L. U.
South Ural State Humanitarian and Pedagogical University,
Chelyabinsk, Russia
e-mail: www.lilya1_shaymukhametova@mail.ru

Supervisor:
Reznikova E. V., Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor

FEATURES OF WRITING DISORDERS IN PRIMARY SCHOOL CHILDREN WITH DYSGRAPHIA

Annotation. The article presents the results of studying the features of writing disorders in primary school children with dysgraphia. Based on the analysis of theoretical sources and diagnostic data, specific errors typical for each form of dysgraphia are characterized. Special attention is paid to the specific manifestations of dysgraphic errors, their age-related dynamics and differential diagnostics.

Keywords: dysgraphia, writing disorders, specific errors, forms of dysgraphia, primary school children.

Дисграфия как специфическое нарушение процесса письма является одной из наиболее актуальных проблем современной логопедии и коррекционной педагогики. По данным А. Н. Корнева, дисграфией страдают от 10 до 25 % учащихся начальных классов, что существенно затрудняет их академическую успеваемость и социально-психологическую адаптацию [2].

Р. И. Лалаева определяет дисграфию как нарушение процесса письма, проявляющееся в повторяющихся стойких ошибках, обусловленных несформированностью высших психических функций, участвующих в реализации и контроле письменной речи [3].

Т. В. Ахутина на основе нейропсихологического анализа подчеркивает, что в зависимости от того, какое звено функциональной системы письма оказывается несформированным, возникают различные по механизму формы дисграфии [1].

В классификации, предложенной Р. И. Лалаевой и принятой в большинстве отечественных логопедических исследований, выделяется пять форм дисграфии [3]. Рассмотрим особенности специфических ошибок при каждой из них на основе данных диагностического обследования младших школьников.

Артикуляторно-акустическая дисграфия обусловлена нарушениями звукопроизношения: ребенок фиксирует на письме дефектное произношение. Основную группу ошибок составляют замены букв, полностью соответствующие заменам звуков в устной речи. При смешении свистящих и шипящих на письме появляются написания «сапка» вместо «шапка», «зук» вместо «жук»; при нарушениях произношения сонорных — «лыба» вместо «рыба». Характерны также пропуски букв, соответствующих искаженным звукам. Специфика данной формы состоит в том, что ошибки исчезают по мере нормализации звукопроизношения, что подтверждается наблюдениями в ходе коррекционной работы.

Акустическая дисграфия (на основе нарушений фонемного распознавания) проявляется при сохранном произношении. Основной механизм — недостаточность фонематической дифференциации. Наиболее распространены замены парных звонких и глухих согласных: «бочка»– «почка», «дом» — «том», «зима» — «сима». Часты смешения свистящих и шипящих («лось» — «лощь», «цветы» — «чветы»), аффрикат и их компонентов, сонорных звуков. И. Н. Садовникова отмечает специфические ошибки обозначения мягкости: пропуски мягкого

знака («конь» — «кон»), замены гласных после мягких согласных («лыжи» — «лижи») [5]. По данным диагностического обследования, ошибки при данной форме особенно многочисленны в диктантах и при письме сложных по звуковому составу слов.

Дисграфия на почве нарушения языкового анализа и синтеза является наиболее часто встречающейся формой в практике работы с учащимися начальной школы. Л. Г. Парамонова выделяет три уровня ошибок при данной форме [4]. Это пропуски гласных в середине слова («молко» вместо «молоко», «сбака» вместо «собака»), пропуски согласных при их стечении («пинать» вместо «принять», «дожи» вместо «дрожи»), перестановки букв внутри слова («двор» — «довр», «слон» — «снол»), вставки лишних букв («стул» — «стлул»).

Т. А. Фотекова отмечает, что у детей с данной формой дисграфии частота пропусков гласных в 3–4 раза превышает показатели нормально развивающихся сверстников. На уровне слогового анализа наблюдаются пропуски и перестановки слогов («молоток» — «моток»). Особую группу составляют ошибки на уровне предложения: слитное написание слов с предлогами («в доме» — «вдоме»), раздельное написание приставок («прилетел» — «при летел»), контаминации — смешение частей разных слов.

Аграмматическая дисграфия отражает несформированность лексико-грамматического строя речи. На письме это проявляется в нарушениях грамматической связи слов в предложении: ошибках согласования прилагательных с существительными («красивая платье», «синий ручка»), числительных с существительными («пять карандашей»– «пять карандаши»). Характерны нарушения управления — неправильные падежные окончания («читаю книга»), ошибки в словообразовании («стеклянный» — «стеклявый», «лисий» — «лисовый»), ошибочные глагольные формы («рисует» — «рисовает»). По наблюдениям, данная форма наиболее ярко проявляется при написании изложений и сочинений, когда ребенок должен самостоятельно конструировать предложения.

Оптическая дисграфия обусловлена недоразвитием зрительно-пространственных функций. Т. В. Ахутина выделяет три типа оптических смешений: зеркальные (б–д, р–ь), по количеству элементов (и–ш, п–т, л–м), по расположению элементов (и–у, н–к) [3]. Зеркальное письмо букв «с», «з», «э», «я» связано с несформированностью пространственных представлений и нарушениями межполушарного взаимодействия. Характерно написание лишних или пропуск нужных элементов букв. По данным нейропсихологических исследований, у 80 % детей с данной формой дисграфии выявляются нарушения пространственных представлений различной степени выраженности.

Важным аспектом изучения дисграфии является возрастная динамика ошибок. В 1–2 классах преобладают ошибки звукового анализа и синтеза, оптические смешения букв, нарушения обозначения границ слов и предложений. В 3–4 классах структура ошибок усложняется: к фонематическим заменам присоединяются аграмматические нарушения, формируется стойкий патологический стереотип письма. А. Н. Корнев подчеркивает, что без специальной коррекции дисграфические ошибки не только не исчезают, но и становятся более разнообразными и стойкими [2].

Диагностическое обследование, проведенное на базе образовательной организации, показало, что в структуре дисграфических ошибок доминируют ошибки языкового анализа и синтеза (38 %), на втором месте — акустические замены (27 %), на третьем — аграмматические ошибки (18 %). Данное соотношение обусловлено качественными характеристиками фонематических и аналитико-синтетических процессов, являющихся ведущим дефицитарным звеном у большинства детей экспериментальной группы. Смешанные формы дисграфии преобладают над изолированными и составляют 50 % выборки. Наиболее распространенным является сочетание дисграфии на почве нарушения языкового анализа и синтеза с акустической формой (35 %). Это свидетельствует о взаимозависимости фонематических и аналитико-синтетических процессов. По степени тяжести нарушений большинство детей экспериментальной группы (50 %) относятся к средней степени; легкая степень выявлена у 30 %, тяжелая — у 20 % детей.

У большинства детей экспериментальной группы наблюдается сочетание ошибок, характерных для нескольких форм. Наиболее распространенным оказалось сочетание дисграфии на почве нарушения языкового анализа и синтеза с акустической формой. Это согласуется с данными И. Н. Садовниковой о том, что чистые формы дисграфии встречаются значительно реже, чем смешанные [5]. Выявленная полиморфность нарушений подтверждает необходимость комплексного дифференцированного обследования для точного определения ведущего механизма и формы дисграфии у каждого ребенка.

Специфика дисграфических ошибок определяется не только их качественным своеобразием, но и рядом сопутствующих особенностей учебной деятельности. У обследованных детей с дисграфией фиксируются: замедленный темп письма, нестабильный почерк, трудности удержания рабочей строки, повышенная утомляемость при письменных заданиях. Систематические неудачи в учебной деятельности приводят к формированию сниженной самооценки, школьной тревожности, снижению мотивации к обучению. По данным А. Н. Корнева, у 60–70 % детей с нарушениями письма выявляются признаки минимальной мозговой дисфункции, что указывает на необходимость медицинского сопровождения наряду с логопедическим [2].

Таким образом, особенности нарушений письма у младших школьников с дисграфией характеризуются стойкостью, специфичностью и системностью. Каждая форма дисграфии отличается уникальным набором ошибок, отражающим несформированность определенных психических функций. Практика диагностической работы подтверждает преобладание смешанных форм, что предъявляет высокие требования к точности логопедической диагностики. Выявленные закономерности определяют необходимость дифференцированного подхода к коррекционной работе: воздействие должно быть направлено на ведущий механизм нарушения с одновременным развитием всех компонентов функциональной системы письма.

Литература:

1. *Ахутина, Т. В.* Диагностика речевых нарушений школьников : практическое пособие / Т. В. Ахутина, Т. А. Фотекова. — 3-е изд., испр. и доп. — Москва : Изд-во Юрайт, 2026. — 157 с. — (Высшее образование). — ISBN 978-5-534-06800-9. — Текст : электронный // Образовательная платформа Юрайт [сайт]. — URL: https://urait.ru/bcode/585363 (дата обращения: 01.07.2026).
2. *Корнев, А. Н.* Нарушения чтения и письма у детей : учебно-методическое пособие / А. Н. Корнев. — Санкт-Петербург : ИД «МиМ», 1997. — 286 с. — (Серия «Психология детства»). — ISBN 5-7562-0004-5. — Текст : непосредственный.
3. *Лалаева, Р. И.* Диагностика и коррекция нарушений чтения и письма у младших школьников : учебно-методическое пособие / Р. И. Лалаева, Л. В. Венедиктова. — Санкт-Петербург : СОЮЗ, 2003. — 224 с. — ISBN 5-94033-034-7. — Текст : непосредственный.
4. *Парамонова, Л. Г.* Дисграфия: диагностика, профилактика, коррекция / Л. Г. Парамонова. — Санкт-Петербург : ДЕТСТВО-ПРЕСС, 2006. — 128 с. — ISBN 5-89814-326-2. — Текст : непосредственный.
5. *Садовникова, И. Н.* Дисграфия, дислексия: технология преодоления : пособие для логопедов, учителей, психологов, студентов педагогических специальностей / И. Н. Садовникова. — Москва : Парадигма / T8RUGRAM, 2017. — 282 с. — ISBN 978-5-5196-2419-0. — Текст : непосредственный.

Шарафутдинова К. Р.

Башкирский государственный педагогический университет им. М. Акмуллы,
г. Уфа, Россия

Научный руководитель:
Шабаева Г. Ф., к. п. н., доцент

ЭМОЦИОНАЛЬНОЕ ПРЕДВОСХИЩЕНИЕ КАК МЕХАНИЗМ РЕГУЛЯЦИИ ПОВЕДЕНИЯ В ДОШКОЛЬНОМ ВОЗРАСТЕ (ПО РАБОТАМ А. В. ЗАПОРОЖЦА)

Аннотация. Статья посвящена анализу концепции эмоционального предвосхищения ученого А. В. Запорожца как механизма регуляции поведения у детей дошкольного возраста. Рассматриваются эволюция эмоций от реакции к регуляции, роль предвосхищения в развитии эмпатии и значение идей А. В. Запорожца для современной педагогики и психологии. Обосновывается актуальность изучения регулирующей функции эмоций в контексте культурно-исторической психологии. Показана связь с проблемами импульсивности и снижения эмпатии у современных детей на современном этапе развития дошкольной педагогики и психологии.

Ключевые слова: эмоциональное предвосхищение, регуляция поведения, интеллектуализация эмоций, дошкольный возраст.

Sharafutdinova K. R.

Bashkir State Pedagogical University named after M. Akmulla,
Ufa, Russia

Supervisor:
Shabaeva G. F., Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor

EMOTIONAL ANTICIPATION AS A MECHANISM FOR REGULATING BEHAVIOR IN PRESCHOOL AGE (BASED ON THE WORKS OF A. V. ZAPOROZHEC)

Annotation. The article is devoted to the analysis of A. V. Zaporozhets' concept of emotional anticipation as a mechanism for regulating behavior in preschool children. It examines the evolution of emotions from reaction to regulation, the role of anticipation in the development of empathy, and the significance of Zaporozhets' ideas for modern pedagogy. The article substantiates the relevance of studying the regulatory function of emotions in the context of cultural and historical psychology. It also shows the connection with the problems of impulsivity and decreased empathy in modern children.

Keywords: emotional anticipation, behavior regulation, intellectualization of emotions, preschool age.

Актуальная проблема управления поведением ребенка — одна из главных в современной дошкольной педагогике и психологии. На практике часто возникают вопросы у родителей (законных представителей), связанные с детской импульсивностью и отсутствие эмпатии. Поэтому идеи ученого А. В. Запорожца, показавшего, как чувства помогают регулировать поведение, снова актуализируются и становятся актуальными, востребованными на практике. Важно изучать не просто эмоции, а их роль в контроле. Они не только отражают реальность,

но и влияют на решения, помогая предвидеть последствия. Без этого поведение остается ситуативным, подверженным импульсам, что приводит к конфликтам, особенно, в цифровую эпоху, с готовыми эмоциями из мультфильмов, которые транслируются воспитанникам, без учета индивидуальных, возрастных, психологических особенностей. Формирование собственной эмоциональной регуляции — ключ к гармоничному развитию личности, которое научно обосновал А. В. Запорожец в своих исследованиях.

Развивая эти аспекты, стоит отметить, что А. В. Запорожец был учеником Л. С. Выготского и развивал его идеи. Л. С. Выготский подчеркивал единство аффекта и интеллекта, рассматривая эмоции как неотъемлемую часть познавательного процесса. А. В. Запорожец исследовал этот аспект глубже, экспериментально показал механизм этого единства — эмоциональное предвосхищение, которое помогает эмоциям передвинуться в структуру мышления и воображения, делая их инструментом регуляции поведения. Таким образом, концепция А. В. Запорожца не только углубляет теоретические основы, но и предлагает свои практические подходы к развитию детей, что делает ее актуальной и сегодня в соответствии с ФГОС ДО, ФОП ДО. Цель статьи — проанализировать концепцию эмоциональной регуляции поведения А. В. Запорожца, показать ее значение для понимания развития личности дошкольника и связь с современными исследованиями эмпатии.

Рассматривая эволюцию эмоций, важно начать с раннего детства, где они выступают в основном как реакция на уже свершившееся событие, о чем говорил сам А. В. Запорожец в своих сравнениях. У младенца аффект находится в конце цепочки событий: ребенок сделал что-то, посмотрел на реакцию взрослых и только тогда порадовался или расстроился. Поведение в этом возрасте ситуативно, ребенок живет «здесь и сейчас», реагируя на непосредственные стимулы без предвидения последствий. Например, ребенок может разбить игрушку, не осознавая заранее возможного огорчения. Такой подход к эмоциям подчеркивает их пассивную роль на начальных этапах развития, когда воспитанник еще не способен к самостоятельному прогнозированию, и это создает основу для понимания, почему ранние годы так уязвимы для импульсивных действий.

А уже в дошкольном возрасте, можно отметить, что деятельность ребенка здесь значительно усложняется: появляются отсроченные во времени действия и планы, что требует удержания цели и подчинения импульсов. По мысли А. В. Запорожца, именно в этот период возникает новый механизм — эмоции начинают работать не «после факта», а «до факта», предвосхищая события. Это приводит к интеллектуализации эмоций, когда они включаются в структуру мышления и воображения. Ребенок учится представлять будущие ситуации эмоционально, что позволяет регулировать поведение заранее. Итак, эволюция эмоций от реактивной к предвосхищающей форме становится ключевым шагом в формировании самоконтроля, помогая ребенку переходить от хаотичных реакций к осознанным выборам.

В центре этой эволюции лежит эмоциональное предвосхищение — ключевой механизм регуляции поведения, разработанный А. В. Запорожцем. Согласно определению А. В. Запорожца и Я. З. Неверович, это «… Предчувствие мыслимой, представляемой ситуации, которая может возникнуть в будущем в результате действий ребенка, и оценка значения их последствий для себя и окружающих…» [2, с. 176]. Простыми словами, которые используются нами на практике в организации родительского просвещения, ребенок сначала представляет результат своим воображением, проживает эмоцию по поводу этого воображаемого результата и только потом действует или отказывается от действия. В экспериментах ученого А. В. Запорожца с детьми, выполняющими действия за вознаграждение или по внутреннему побуждению, было показано, что предвосхищение возникает на базе развитых познавательных процессов, таких как воображение и память [1, с. 272]. Чтобы лучше показать, как это работает, важно понять: предвосхищение — это не просто умственное упражнение, а настоящая связь с чувствами. Оно превращает сухие правила в яркие эмоции, которые сильнее влияют на ребенка. Этот пример привела ученик А. В. Запорожца О. С. Ушакова, которая выступала на международной конференции по языковому образованию в МПГУ совместно со своей ученицей Шабаевой Г. Ф., представляя историю и становление системы дошкольного образования в 2026 год, объявленный министерством просвещения РФ в системе образования — Год дошкольного образования, что подчеркивает особую актуальность представленных исследований.

Представим характеристику классического примера — когда ребенок хочет забрать чужую игрушку. Он не просто вспоминает правило «нельзя», а воображает цепочку: «я забираю — другой ребенок плачет» — «воспитатель ругает» — «мама расстраивается». У него возникает эмоциональный образ негативной ситуации (тревога, страх, стыд — заранее), который блокирует нежелательное действие еще до его совершения. В экспериментах А. В. Запорожца дети, способные к такому предвосхищению, чаще выбирали социально одобряемые действия, даже без внешнего контроля. Социальная норма становится не просто знанием, а внутренним побудителем или тормозом, потому что она «обросла» чувством. Этот пример подчеркивает, как предвосхищение не только предотвращает конфликты, но и способствует моральному росту, превращая эгоцентричные импульсы в социально ориентированные решения. Данные примеры с научным обоснованием А. В. Запорожца приводятся нами на практике в работе с родительским сообществом, что помогает указать связь науки, теории и практики.

Далее, А. В. Запорожец и его сотрудники (Я. З. Неверович, О. С. Ушакова и др.) показали динамику развития социальных эмоций как основу личности. В дошкольном возрасте это проявляется в триаде: сопереживание (ребенок заражается эмоцией другого, плачет, если плачет другой); сочувствие (ребенок понимает, что другому плохо, и возникает желание помочь — это уже собственное переживание по поводу другого); содействие (переход чувства в реальное действие — утешить, поделиться через слово, защитить). Эмоциональное предвосхищение лежит в основе этой динамики, позволяя ребенку предвидеть эмоции других. Развивая эту идею подробнее, можно сказать, что такая триада не является статичной: она эволюционирует от простого эмоционального заражения к активному

участию, и предвосхищение здесь выступает как мостик, помогающий ребенку не только чувствовать, но и прогнозировать чужие реакции, что усиливает эмпатию и снижает риск эгоистичного поведения в группе.

Однако, этот механизм не возникает сам собой: взрослый сначала выступает как внешний носитель оценок («хорошо», «плохо»). Через сказки, добрые игры, разговоры о важном в детском саду, обсуждение поступков героев и оценку реальных ситуаций взрослый помогает ребенку внести эти оценки внутрь. В экспериментах А. В. Запорожца дети, участвовавшие в ролевых играх с взрослым, быстрее развивали предвосхищение реакции окружающих, что формирует совесть. Ребенок учится предвидеть реакцию взрослого заранее, превращая внешние нормы во внутренние. Таким образом, роль взрослого здесь не ограничивается авторитарным контролем, а становится катализатором внутреннего развития, где через совместную деятельность ребенок осваивает эмоциональную регуляцию как навык саморегуляции.

В современном мире цифровизация мешает формированию предвосхищения: мультфильмы и игры с быстрой сменой кадров, клиповым мышлением предоставляют готовые эмоциональные схемами, не требуя воображения. Это приводит к снижению эмпатии — ребенку трудно понять чувства другого без практики предвосхищения. Исследования показывают рост импульсивности у детей, что подтверждает актуальность идей А. В. Запорожца [3, с. 269]. Углубляя этот аспект, стоит отметить, что в эпоху гаджетов дети часто сталкиваются с пассивным потреблением контента, где эмоции подаются в готовом виде, без необходимости самостоятельно моделировать сценарии. Это может привести к атрофии воображения, делая предвосхищение менее развитым, и, как следствие, увеличивая случаи социальной дезадаптации, такие как буллинг или эмоциональное выгорание даже в раннем возрасте.

Несмотря на эти вызовы, идеи А. В. Запорожца, у которого мы отмечаем 120 — летний юбилей, интегрированы в ФГОС ДО, ФОП ДО, программу родительского просвещения в РФ, где акцент на социально-коммуникативное развитие и эмоциональный интеллект. Современные коррекционные программы для детей с ЗПР опираются на его выводы о развитии эмоциональной регуляции, включая игры и обсуждения для формирования предвосхищения. Это демонстрирует, как методологические, теоретические наработки А. В. Запорожца переходят в практическую плоскость, помогая педагогам, родителям (законным представителям) создавать среды, где эмоциональное развитие стимулируется целенаправленно. В заключение статьи отметим, что А. В. Запорожец открыл механизм, объясняющий, как ребенок из импульсивного существа превращается в социальное, способное управлять собой через внутреннюю работу чувств и воображения, а не только запреты. Его идеи остаются фундаментом для понимания эмоционального развития и педагогической практики.

Таким образом, в статье мы представили актуальность и практико-ориентированные подходы методологических исследований ученого, охарактеризовали теоретическое обоснование представленных его исследований и идей А. В. Запорожца, направленных на решение конкретных психолого-педагогических проблем в практике и востребованность идей в современной образовательной практике.

Литература:

1. *Запорожец, А. В.* Избранные психологические труды : в 2 т. Т. 1 : Психическое развитие ребенка / А. В. Запорожец. — Москва : Педагогика, 1986. — 320 с. — Текст : непосредственный.
2. Развитие социальных эмоций у детей дошкольного возраста: психологические исследования / ред. А. В. Запорожец, Я. З. Неверович. — Москва : Педагогика, 1986. — 176 с. — (Образование. Педагогические науки. Педагогическая психология). — Текст: непосредственный.
3. *Запорожец, А. В.* Психология действия / А. В. Запорожец. — Москва : Московский психолого-социальный институт ; Воронеж : НПО «МОДЭК», 2000. — 736 с. — (Серия «Психологи отечества»). — ISBN 5-89502-104-2, 5-89395-169-7. — Текст : непосредственный.
4. Эмоциональное развитие дошкольника: пособие для воспитателей дет. сада / под ред. А. Д. Кошелевой ; [А. В. Запорожец, Я. З. Неверович, А. Д. Кошелева и др.]. — Москва : Просвещение, 1985. — 173 с. — Текст: непосредственный.

Швалева Т. Г.

Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет,
г. Челябинск, Россия
e-mail: grigorevna_16@inbox.ru

Научный руководитель:
Шишкина К. И., к. н. п., доцент

К ВОПРОСУ ОБ АКТУАЛЬНОСТИ ПРОФИЛАКТИКИ ШКОЛЬНОЙ ТРАВЛИ У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Аннотация: Школа играет важную роль в формировании личности ребенка, развитии социальных навыков и эмоционального благополучия. Вместе с тем именно школьная среда нередко становится местом проявления

агрессивного поведения среди учащихся, что выражается в форме буллинга (школьной травли). Эта форма агрессии оказывает негативное влияние на физическое здоровье, психологическое состояние и успеваемость школьников младших классов, особенно уязвимых перед внешними факторами.

Ключевые слова: школьная травля, буллинг, младшие школьники, профилактика.

Shvaleva T. G.

South Ural State Humanitarian and Pedagogical University,
Chelyabinsk, Russia
e-mail: grigorevna_16@inbox.ru

Supervisor:
Shishkina K. I., Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor

TO THE QUESTION OF THE RELEVANCE OF THE PREVENTION OF SCHOOL BULLYING IN CHILDREN OF PRIMARY SCHOOL AGE

Annotation. School plays an important role in shaping a child's personality, developing social skills, and promoting emotional well-being. However, the school environment often becomes a breeding ground for aggressive behavior among students, which manifests itself in the form of bullying (school harassment). This form of aggression has a negative impact on the physical health, psychological state, and academic performance of primary school students, who are particularly vulnerable to external factors.

Keywords: school bullying, harassment, primary school students, prevention.

Проблема детской травли приобретает особую значимость ввиду возрастающего числа случаев издевательств и унижения учеников в школах. Согласно данным различных международных организаций, примерно каждый третий ребенок сталкивается с агрессией сверстников хотя бы раз в течение учебного года. Травля негативно влияет на самооценку, мотивацию к учебе и социальные связи учащегося, становясь причиной тревожности, депрессии и даже суицидальных мыслей [1].

Цель настоящей статьи состоит в изучении особенностей проявлений школьной травли среди детей младшего школьного возраста и выявлении наиболее эффективных мер профилактики данного явления.

Школьная травля представляет собой систематическое применение насилия одного ученика или группы учащихся против другого ребенка с целью нанесения физического вреда либо морального ущерба. Выделяют следующие формы буллинга: физическая агрессия (толчки, удары), психологическое давление (оскорбления, угрозы, изоляция), кибертравля (распространение негативной информации в сети Интернет) [2].

Причем дети младшего школьного возраста чаще всего сталкиваются с физическим видом агрессии, поскольку еще недостаточно развиты коммуникативные навыки и способность выражать эмоции вербально. Основные причины буллинга кроются в особенностях психического развития ребенка младшего школьного возраста, отсутствии должного воспитания и контроля со стороны взрослых, а также социально-экономическом положении семьи и школы. Основные факторы риска включают низкую самооценку жертвы, наличие проблем в семье (развод родителей, алкоголизм, конфликты между членами семьи), недостаточную вовлеченность педагогов в процесс формирования позитивной атмосферы в классе, агрессивность среды общения вне стен школы (улица, виртуальное пространство) [3].

Последствиями регулярного буллинга становятся различные негативные последствия для здоровья пострадавших детей: повышенная тревожность и депрессия, ухудшение академической успеваемости, проблемы со сном и аппетитом, социальная изоляция и замкнутость, риск суицида.

Кроме того, травля негативно сказывается на социальной атмосфере класса и школы в целом, снижая уровень доверия и взаимопонимания между учениками.

Современные программы профилактики школьной травли ориентированы на комплексный подход, включающий меры воздействия на разные уровни образовательной системы, а именно: формирование культуры толерантности и уважения друг к другу среди учителей и учащихся, проведение тренингов для повышения уровня эмоционального интеллекта у детей, организация занятий по развитию коммуникационных навыков, поддержка родительского сообщества путем просветительных мероприятий и консультаций специалистов, разработка правил взаимодействия внутри коллектива класса, поощрение дружелюбия и поддержки [4].

Особое внимание уделяется роли учителя в профилактике буллинга. Учителя должны уметь распознавать признаки травли и своевременно реагировать на них, создавая условия для безопасного пребывания всех учеников в школе. Таким образом, профилактика школьной травли является актуальной задачей современной педагогики и психологии. Необходимо обеспечить всестороннюю поддержку детям младшего школьного возраста, формировать здоровую атмосферу в коллективе и повышать осведомленность общества о негативных последствиях буллинга [5].

Только совместные усилия педагогов, родителей и самих детей позволят создать благоприятные условия для гармоничного развития подрастающего поколения.

Литература:

1. *Ильинова, М. В.* Детские конфликты: причины, последствия и пути разрешения / М. В. Ильинова. — Текст : непосредственный // Вестник науки. — 2024. — Т. 2, №9(78). — С. 238–242.

2. *Ануфриева, Е. В.* Буллинг и кибербуллинг: проблема современного подростка / Е. В. Ануфриева, Е. С. Набойченко, О. П. Ковтун. — Текст : непосредственный // Педиатрическая фармакология. — 2021. — Т. 18, №5. — С. 423–429. — DOI 10.15690/pf.v18i5.2334.

3. *Коржаева, М. В.* Школьный буллинг: психологические механизмы, структура и долгосрочные последствия для участников / М. В. Коржаева. — Текст : непосредственный // Молодой ученый. — 2026. — №25 (628). — С. 354–356.

4. *Рустова, В. А.* Профилактика школьной травли: методы работы с подростками / В. А. Рустова. — Текст : непосредственный // Вестник науки. — 2025. — Т. 2, №4(85). — С. 482–486.

5. *Сафронова, М. В.* Проблема профилактики буллинга в школьной среде / М. В. Сафронова, Н. М. Моисеева — Текст : непосредственный // Ученые записки Санкт-Петербургского государственного института психологии и социальной работы. — 2015. — Т. 24, №2. — С. 114–121.

Шеффер А. Н.

Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет,
г. Челябинск, Россия
e-mail: ann.sheffer@mail.ru

Научный руководитель:
Семенова М. Л., к. п. н., доцент

ОРГАНИЗАЦИЯ ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПЕДАГОГОВ В ДОО НА ОСНОВЕ ПОДХОДОВ AGILE

Аннотация. В статье рассматриваются проблемы организации проектной деятельности педагогов дошкольных образовательных организаций. Описаны гибкие технологии проектирования в повышении проектных компетенций педагогов, развитии коллаборативной среды через командные формы работы.

Ключевые слова: Agile-подход, гибкие методологии, организация проектной деятельности, проектная деятельность педагогов, итеративное обучения.

Sheffer A. N.

South Ural State Humanitarian and Pedagogical University,
Chelyabinsk, Russia
e-mail: ann.sheffer@mail.ru

Supervisor:
Semenova M. L., Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor

ORGANIZATION OF TEACHERS' PROJECT ACTIVITY IN PRESCHOOL EDUCATIONAL ORGANIZATIONS BASED ON AGILE APPROACHES

Annotation. This article examines the challenges of organizing project-based activities for preschool teachers. It describes flexible design technologies for enhancing teachers' project-based competencies and developing a collaborative environment through teamwork.

Keywords: Agile approach, flexible methodologies, project activity organization, teachers' project activities, iterative learning.

В практике дошкольных образовательных организаций проектная деятельность педагогов заявлена как важный ресурс саморазвития, включения в инновационные процессы, создания творческой атмосферы в коллективе. Однако большинство педагогических работников не владеют технологией проектирования в полной мере. Они не погружались в системную проектную деятельность сами, не имеют опыта управления проектами от инициации до рефлексии, не освоили инструменты целеполагания, планирования, контроля и коррекции. Следствием этого становится формальное, эпизодическое использование проектных форм, жесткое планирование, разрозненность действий педагогов и отсутствие устойчивых проектных компетенций.

Традиционные методические форматы, используемые во внутрифирменной работе с педагогами, такие как лекции, семинары-инструктажи или разовые консультации, не решают данной проблемы, поскольку дают преимущественно теоретические знания, но не формируют практического опыта.

Для освоения проектной компетенции педагогу необходимо погружение в реальную проектную практику в контексте собственной профессиональной деятельности. Возникает запрос на инструмент организации работы, который сочетал бы системность с гибкостью и позволял бы учиться через действие. В качестве перспективного инструмента такого погружения мы рассматриваем подходы, базирующиеся на ценностях Agile (гибкие).

В отличие от традиционных подходов, где этапы жестко фиксированы и следуют друг за другом, Agile-подходы предполагают итеративную организацию работы. Agile объединяет несколько гибких методологий — Scrum, Kanban, ExtremeProgramming (XP) и другие — каждая из которых имеет свою специфику, но базируется на общих ценностях итеративности, самоорганизации и непрерывной обратной связи. Это означает, что проект разбивается на короткие циклы, называемые спринтами, после каждого из которых команда получает обратную связь и корректирует дальнейшие действия. Ключевыми ценностями подхода становятся приоритет людей и взаимодействия, готовность к изменениям и ориентация на работающий результат.

Данный подход представляет собой гибкую методологию управления проектами, изначально разработанную в IT-сфере и зафиксированную в Agile-манифесте 2001 года (авторы — К. Бек, А. Кокберн, У. Каннингем, М. Фаулер, Р. Джеффрис и др.) [1].

В современной научной литературе активно исследуется потенциал применения Agile-методологий в образовательной сфере. Как показано в работе А. Н. Афзаловой, гибкие методологии (Scrum, XP) адаптируются к учебному процессу через спринты, канбан-доски, стендапы и ретроспективы, что позволяет студентам самостоятельно управлять проектами и получать непрерывную обратную связь [2]. Аналогичные результаты получены в исследованиях Стьюарта с соавторами, где принципы Agile оценивались в контексте активного и кооперативного обучения [3]. Полученные данные подтверждают, что погружение участников в итеративную проектную деятельность на основе Agile способствует формированию устойчивых проектных компетенций.

При этом стоит отметить, что в контексте дошкольного образования вопросы применения гибких методологий для организации проектной деятельности педагогов отсутствуют в доступных нам исследовательских работах.

Поэтому наиболее эффективным способом организации проектной деятельности педагогов ДОО мы считаем внедрение гибких технологий в работу творческих (рабочих) групп, решающих актуальные профессиональные задачи. Такая группа выбирает реальный профессиональный проект — например, разработку новой образовательной практики, создание методического продукта или подготовку к инновационной деятельности. Далее работа организуется спринтами продолжительностью в одну-две недели. На старте каждого спринта команда самостоятельно ставит микроцели и распределяет задачи между участниками, а в процессе работы использует визуальные инструменты, такие как канбан-доска или чек-листы. В конце спринта обязательно проводятся демонстрация полученных результатов и ретроспектива — анализ успехов и точек роста.

Ключевую роль в сопровождении такой группы играет методист или старший воспитатель, выполняющий функции, аналогичные роли Scrum-мастера или фасилитатора. В его задачи входит:

— помощь в первоначальном знакомстве с принципами Agile (вводный мини-семинар);
— организация пространства для визуализации (канбан-доска);
— модерация коротких встреч (стендапов) и ретроспектив;
— поддержка самоорганизации команды, но не директивное руководство.

Благодаря такой организации педагоги непосредственно проживают все этапы проектирования: целеполагание, планирование, реализацию, контроль, коррекцию и рефлексию. Они приобретают устойчивые проектные навыки через собственный опыт, а не через теорию. Одновременно снижается административная нагрузка, поскольку визуализация задач частично заменяет традиционную отчетность. В коллективе формируется коллаборативная среда, повышается автономия и ответственность педагогов.

Таким образом, Agile-подход выступает не просто как метод управления, а как способ практического обучения педагогов проектной деятельности через их собственное участие в проектных группах, работающих в гибкой итеративной логике.

Литература:

1. Manifesto for Agile Software Development : [сайт]. — 2001. — URL: https://agilemanifesto.org (дата обращения: 10.04.2026). — Текст : электронный.

2. *Афзалова, А. Н.* Использование гибких методологий Agile в современном образовании. Анализ зарубежной литературы / А. Н. Афзалова. — Текст : непосредственный // Проблемы современного педагогического образования. — 2019. — Т. 65, №2. — С. 36–39.

3. *Stewart, J. C.* Evaluating Agile Principles in Active and Cooperative Learning / J. C. Stewart, C. S. DeCusatis, K. Kidder [et. al.]. — Text: direct // Proceedings of Student-Faculty Research Day, CSIS, Pace University. — 2009. — P. B3.1–B3.8.

Шиганова Г. А.
Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет,
г. Челябинск, Россия
e-mail: shiganovaga@cspu.ru

ФОРМИРОВАНИЕ ОСНОВ ЧИТАТЕЛЬСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Аннотация. В статье названы составляющие читательской компетенции для детей младшего школьного возраста, сформулированы задачи учителя по формированию основ читательской грамотности, рассмотрены мотивационные компоненты, необходимые для привития любви к чтению обучающихся в начальной школе, указаны отдельные приемы, которые могут быть использованы учителем на уроках и внеурочной деятельности по литературному чтению.

Ключевые слова: компетенция, читательская компетенция, обучающиеся, начальная школа, мотивация, читательская культура.

Shiganova G. A.
South Ural State Humanitarian and Pedagogical University,
Chelyabinsk, Russia
e-mail: shiganovaga@cspu.ru

FORMATION OF THE BASICS OF READING COMPETENCE IN PRIMARY SCHOOL CHILDREN

Annotation. The article names the components of reading competence for primary school children, formulates the teacher's tasks to form the foundations of reading literacy, considers the motivational components necessary to instill love for reading in primary school students, indicates individual techniques that can be used by the teacher in lessons and extracurricular activities in literary reading.

Keywords: competence, reading competence, students, primary school, motivation, reading culture.

Требование повышения качества образования, вызванное глобальными преобразованиями в России, касается всех уровней образования, в том числе и начального общего образования. В ряду разнообразных качеств, которыми должны овладеть дети дошкольного и младшего школьного возраста, в настоящее время существенное значение приобретает формирование основ читательской компетенции, так как оно способствует достижению всех предметных и метапредметных планируемых результатов. Читательская компетенция — это овладение чтением как средством осуществления своих дальнейших планов: продолжения образования и самообразования, осознанного планирования своего актуального и перспективного чтения, в том числе досугового, подготовки к трудовой и социальной деятельности.

Определим понятие «компетенция», опираясь на толковые словари и научные изыскания педагогов-ученых. По мнению С. И. Ожегова и Н. Ю. Шведовой, компетенция — это круг вопросов, в которых кто-нибудь хорошо осведомлен; круг чьих-нибудь полномочий, прав. Компетентный — знающий, осведомленный, авторитетный в какой-либо области; обладающий компетенцией [1]. Исследователи Л. А. Ходякова и А. В. Супрунова [2] более детально освещают тему читательской компетенции, рассматривая ее как совокупность знаний и умений, которые являются необходимыми для осуществления процесса чтения как вида речевой деятельности. Человек, обладающий читательской компетенцией, способен воспринимать и интерпретировать текст, извлекать из него необходимую информацию, анализировать прочитанное, вступать в диалог с автором и предугадывать развитие текста. В итоге читательская компетенция проявляется в готовности применять полученную из текста информацию в личном опыте и в различных социокультурных ситуациях. При этом читательская компетенция включает в себя не только умение понимать изучаемый текст, но и способность ориентироваться в ценностях, устанавливая гармоничные связи с культурой. Это является составляющей общекультурной компетентности. В основу изучения читательской компетенции положены труды по психолингвистическим аспектам речевой деятельности таких авторов, как Л. С. Выготский [3] и И. А. Зимняя [4].

Исходя из вышеизложенного, можно сделать вывод о том, что читательская компетенция представляет собой интегративную характеристику личности, которая проявляется в способности человека к чтению, знании принципов, норм и правил работы с текстом, а также во владении навыками и умениями, позволяющими планировать и выполнять самостоятельную творческую работу по изучению художественных произведений.

Анализ литературных источников показывает интерес исследователей к структуре читательской компетенции, которая включает в себя несколько компонентов, связанных между собой: мотивационный, эмоцио-

нально-ориентировочный, когнитивный, деятельностный. Мотивационный компонент включает в себя потребности, мотивы, интересы и желания, которых младший школьник придерживается при выборе литературы. Эмоционально-ориентировочный компонент включает в себя готовность к личностному восприятию прочитанного произведения, соотношение его с собственным жизненным опытом. Когнитивный компонент читательской компетенции характеризуется сформированностью читательского кругозора и литературоведческих представлений как способности ориентироваться в мире книг, доступных для детского восприятия и понимания, полноценное восприятие литературного текста. Деятельностный компонент — это способ организации учебно-познавательной деятельности обучаемых, при котором они не являются пассивными «приемниками» информации, а сами активно участвуют в учебном процессе. Компоненты читательской компетенции настолько сложны, что невозможно их полностью развить в начальной школе из-за недостаточного жизненного и литературного опыта на данном этапе. Поэтому именно в начальной школе правильнее говорить о формировании основ читательской компетенции.

Для определения эффективных методов и приемов формирования читательской компетенции необходимо знать ее критерии. Выделим следующие критерии читательской компетенции: владение техникой чтения; приемы понимания прочитанного и прослушанного текста; знание книг и умение их самостоятельно выбирать; сформированность духовной потребности в книге и чтении. Важно обратить внимание на реализацию данных критериев на начальной ступени образования, ведь именно это время является фундаментом дальнейшего развития человека.

Формирование читательской компетенции происходит по нескольким направлениям: формирование навыка чтения (чтение вслух и про себя, владение такими видами чтения как ознакомительное, углубленное, поисковое, просмотровое); начитанность, которая выражается в знании и понимании произведений, представлении литературоведческих понятий, их использование и понимание, а также знания книг и произведений; умение работать с книгой, которое выражается в определение и выборе книг по жанрам, авторам, темам, а также знание элементов книги и работа с ними;навыки и умения, обеспечивающие восприятие, интерпретацию и оценку художественного произведения.

Что же представляет собой навык чтения? Навык чтения, по мнению Н. С. Рубинштейна [5], относится к интеллектуальным навыкам и в целом представляет собой автоматизированный компонент деятельности. Приемы, способствующие правильному чтению у младших школьников, можно условно разделить на несколько категорий: упражнения на развитие четкости и правильности произнесения слов, слогов и звуков;упражнения, вырабатывающие внимание к слову и его частям;упражнения, развивающие оперативное поле чтения и память; упражнения на развитие умения «угадывать» последующий текст. Очень часто на уроках литературного чтения используют приемы работы над сознательностью чтения: словесное и графическое рисование, пересказ, объяснение и уточнение значения слов (до чтения, в процессе чтения и после чтения), драматизация и инсценирование.

Обучение технике выразительного чтения осуществляется в двух вариантах: подготовительные упражнения (направлены на отработку силы голоса, тона, паузы); отработка выразительного чтения в процессе анализа произведения. Следующий аспект читательской компетенции — умение работать с книгой. Для младших школьников, только начинающих осваивать мир книг, необходимо использовать игровые и интерактивные методы, делающие процесс обучения интересным и увлекательным. Важным в этом направлении является совместная работа с библиотекой. Главная задача педагога — сделать чтение для младшего школьника приятным и полезным занятием, привить любовь к книге и развить читательские навыки для дальнейшей работы с информацией.

Литература:

1. *Ожегов, С. И.* Толковый словарь русского языка 80000 слов и фразеол. выражений / С. И. Ожегов и Н. Ю. Шведова; Рос. акад. наук, Ин-т рус. яз. им. В. Б. Виноградова. — 4-е изд., доп. — Москва : Азбуковник, 1997. — 939 с. — ISBN 5-89285-003-X. — Текст : непосредственный.

2. *Ходякова, Л. А.* Читательская компетенция как составляющая общекультурной компетентности (диагностика метапредметных умений) / Л. А. Ходякова, А. В. Супрунова — Текст : непосредственный // Наука и школа. — 2015. — №6. — С. 87–94.

3. *Выготский, Л. С.* Психология развития. Избранные работы / Л. С. Выготский. — Москва : Изд-во Юрайт, 2025. — 281 с. — (Антология мысли). — ISBN 978-5-534-07290-7. — Текст : электронный // Образовательная платформа Юрайт [сайт]. — URL: https://urait.ru/bcode/562567 (дата обращения: 04.05.2026).

4. *Зимняя, И. А.* Ключевые компетенции — новая парадигма результата образования / И. А. Зимняя. — Текст : непосредственный // Высшее образование сегодня. — 2003. — №5. — С. 34–42.

5. *Рубинштейн, С. Л.* Основы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. — Санкт-Петербург : Питер, 2002. — 720 с. — ISBN 5-314-00016-4. — Текст : непосредственный.

Шумакова Н. В.
Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет,
г. Челябинск, Россия
e-mail: natalya-shymakova@mail.ru

КОРРЕКЦИЯ АГРЕССИВНОСТИ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА СРЕДСТВАМИ АРТ-ТЕРАПИИ

Аннотация. В статье рассматривается проблема агрессивного поведения детей старшего дошкольного возраста, обусловленная комплексом семейных, средовых, физиологических и психологических факторов. Раскрываются функции арт-терапии и описываются основные направления работы: изотерапия, песочная терапия, сказкотерапия, игротерапия и др. Ключевым условием успешной коррекции агрессивности признается комплексный и системный характер работы.

Ключевые слова: агрессивность, арт-терапия, коррекция агрессивного поведения, эмоциональная регуляция, изотерапия.

Shumakova N. V.
South Ural State Humanitarian and Pedagogical University,
Chelyabinsk, Russia
e-mail: natalya-shymakova@mail.ru

CORRECTION OF AGGRESSION IN OLDER PRESCHOOL CHILDREN THROUGH ART THERAPY

Annotation. The article discusses the problem of aggressive behavior in children of senior preschool age, which is caused by a complex of family, environmental, physiological, and psychological factors. The functions of art therapy are revealed, and the main areas of work are described: isotherapy, sand therapy, fairy tale therapy, play therapy, etc. The key condition for successful correction of aggression is the comprehensive and systematic nature of the work.

Keywords: aggression, art therapy, correction of aggressive behavior, emotional regulation, isotherapy.

В настоящие время феномен агрессивности широко изучается в современной психологии. Агрессивное поведение свойственно людям разных возрастов, при этом каждый возраст имеет свои детерминации и специфические проявления агрессии.

Проблема агрессивности в большой степени актуальна для детей старшего дошкольного возраста. Данный возрастной период является сенситивным периодом для формирования произвольности поведения, эмоционального интеллекта и социальных навыков. Однако именно в этом возрасте многие педагоги и родители сталкиваются с эскалацией агрессивного поведения: дети демонстрируют вспышки гнева, вербальную агрессию (оскорбления, угрозы), физическую агрессию (драки, порча имущества), а также оппозиционное поведение.

Современные исследования (Л. А. Григорович, Т. П. Смирнова, Е. К. Лютова) указывают на то, что за агрессивностью часто скрываются неразрешенные внутренние конфликты, высокая тревожность, неумение выражать гнев социально приемлемыми способами или дефицит навыков саморегуляции.

Причины агрессивности у дошкольников могут быть различными и нередко действуют одновременно. Они могут быть связаны с семейными факторами (неблагоприятная семейная атмосфера, непринятие ребенка родителями, нереализованная потребность в самостоятельности из-за чрезмерной опеки, характер наказаний);

- влиянием окружения (наблюдение за агрессивным поведением сверстников или взрослых, социальная изоляция, буллинг, влияние средств массовой информации, видеоигры, условия в образовательных учреждениях);
- физиологическими особенностями (незрелость нервной системы — префронтальная кора, особенности темперамента, соматическое состояние);
- психологическими аспектами (выученное поведение-например, ребенок знает, что громкие крики и топот ногами помогут ему сразу же обратить на себя внимание, копирование — дети копируют модели поведения, стресс и тревожность, перегрузка эмоциями.

Традиционные методы (беседы, нотации, наказания) часто оказываются неэффективными, так как усиливают внутреннее напряжение ребенка.

В связи с этим особую значимость приобретает поиск методов психолого-педагогического воздействия, которые, с одной стороны, позволяют безопасно «отреагировать» подавленные эмоции, а с другой — развивают способность к контролю импульсов. Одним из таких методов является арт-терапия.

Арт-терапия (от англ. art — искусство) — это направление психотерапии и психокоррекции, основанное на использовании творчества и художественного самовыражения. В контексте работы с детьми старшего дошкольного возраста арт-терапия выполняет следующие функции:

— Катарсическая освобождающая от негативных состояний, очищающая позволяет выплеснуть агрессивные импульсы в символической, безопасной форме (разорвать бумагу, «заштриховать» гнев, разрушить песочную постройку).
— Регулятивная снятие нервно-психического напряжения, моделирование положительного психоэмоционального состояния , учит осознавать и контролировать мышечное напряжение и расслабление через работу с материалами (глина, песок, краски).
— Коммуникативно-рефлексивная обеспечивающая коррекцию нарушений общения, формирование адекватного межличностного поведения и самооценки через визуализацию эмоций (нарисовать свой гнев) ребенок учится вербализировать свои чувства и отделять эмоцию от «Я» («Я не плохой, у меня плохое настроение»).
— Диагностическая арт-объект (рисунок, песочный мир и др.) — особый документ и содержит очень много информации об авторе, всегда символичен, всегда выражает наличное состояние автора, как бы тот ни старался его скрыть.
— Терапевтическая собственно, исцеление личности с помощью искусства, возвращение личности к психологической целостности.

Наиболее распространенными методами коррекции агрессивности у дошкольников являются:

— Изотерапия (рисование красками, пальчиковое рисование, рисование сухими листьями, монотипия). Особенно эффективно рисование «гневных» пятен, клякс, а также совместное рисование, где снимается напряжение через взаимодействие.
— Песочная терапия (sandplay). Песок выступает природным стабилизатором психики. Разрушение песочных композиций, «наказание» агрессивных персонажей в песке позволяет ребенку символически прожить агрессию без реальных последствий.
— Сказкотерапия — работа с помощью известных сказок, анализ их влияния на бессознательно выбранный жизненный сценарий и написание собственной сказки.
— Музыкальная терапия — исцеление с помощью музыки. Бывает пассивная (прослушивание определенных произведений) и активная (участие в создании музыки, пение или игра на инструментах).
— Игротерапия — игровая терапия помогает выразить свои переживания через игру, а также проявить творческую активность в разрешении сложных жизненных ситуаций, «отыгрываемых» или моделируемых в игровом процессе.

По сути, элементы арт-терапии знакомы каждому из нас с детства. Это и сказка, рассказанная на ночь бабушкой, и колыбельная мамы. В народном творчестве веками накапливалась мудрость, позволяющая ребенку через метафору справляться с чувствами. В обычной жизни мы часто бессознательно используем искусство, чтобы исцелить себя: включаем песню, чтобы обрести силы, или смотрим фильм, чтобы обрести надежду. В этом смысле каждый из нас немного арт-терапевт. Но профессионала от интуитивного подхода отличает глубокое понимание того, как именно и почему работает тот или иной метод, а также умение выстраивать структурированный процесс коррекции, а не полагаться только на случай.

Арт — терапия является одним из лучших и результативных методов коррекции агрессивности у старших дошкольников. Она без особых затруднений позволяет отреагировать отрицательные эмоции, привить навыки приемлемого избавления от гнева, агрессии, развить внутренний контроль. Ребенок в процессе терапии устанавливает продуктивный контакт как со взрослыми, так и со сверстниками.

Преимущества арт-терапевтического подхода заключаются в следующем:

1) Безопасность: агрессия переносится из реальных отношений в символическое поле творчества.

2) Доступность: дети дошкольного возраста испытывают трудности с вербализацией сложных аффективных состояний, рисунок или игра выступают для них естественным языком.

3) Интегративность: арт-терапия воздействует одновременно на сенсомоторный, эмоциональный и когнитивный уровни.

Важно, чтобы коррекционная работа с агрессивными детьми носила системный, комплексный характер.

Литература:

1. *Григорович, Л. А.* Педагогическая психология : Учеб. пособие для студентов вузов, обучающихся по специальности 031000 — педагогика и психология / Л. А. Григорович. — Москва : Гардарики, 2003. — 314 с. — (Psychologia universalis). — ISBN 5-8297-0166-9. — Текст : непосредственный.

2. *Киселева, М. В.* Арт-терапия в работе с детьми: руководство для детских психологов, педагогов, врачей и специалистов, работающих с детьми / М. В. Киселева. — Санкт-Петербург : Речь, 2006. — 160 с. — ISBN 5-9268-0408-6. — Текст : непосредственный.

3. Практикум по арт-терапии / под ред. А. И. Копытина. — Санкт-Петербург : Питер, 2001. — 448 с. — (Серия «Практикум по психологии»). — ISBN 5-8046-0184-9. — Текст : непосредственный.

4. *Лютова, Е. К.* Тренинг эффективного взаимодействия с детьми / Е. К. Лютова, Г. Б. Монина. — Санкт-Петербург : Речь, 2005. — 190 с. — ISBN 5-9268-0029-3. — Текст : непосредственный.

5. *Смирнова, Т. П.* Психологическая коррекция агрессивного поведения детей / Т. П. Смирнова. — Ростов-на-Дону : Феникс, 2004. — 160 с. — ISBN 5-222-03591-3. — Текст : непосредственный.

Щелокова А. А.

Детский сад № 25 г. Челябинска,
г. Челябинск, Россия
e-mail: shchelokova.nastena87@mail.ru

ОСОБЕННОСТИ ОРГАНИЗАЦИИ РАЗВИВАЮЩЕЙ ПРЕДМЕТНО-ПРОСТРАНСТВЕННОЙ СРЕДЫ ДЛЯ ДЕТЕЙ С РАССТРОЙСТВАМИ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА

Аннотация. В статье рассматриваются вопросы, касающиеся организации развивающей предметно-пространственной среды в группах компенсирующей направленности для детей с расстройством аутистического спектра. Основное значение при организации пространства уделяется функциональности, упорядоченности и привлекательности помещения.

Ключевые слова: развивающая предметно-пространственная среда, дети с расстройством аутистического спектра, игровое пространство, визуальные подсказки, учебное пространство.

Shchelokova A. A.

Kindergarten No 25 of Chelyabinsk,
Chelyabinsk, Russia
e-mail: shchelokova.nastena87@mail.ru

FEATURES OF ORGANIZING A DEVELOPING SUBJECT-SPATIAL ENVIRONMENT FOR CHILDREN WITH AUTISTIC SPECTRUM DISORDERS

Annotation. The article discusses issues related to the organization of an educational and spatial environment in groups for children with autism spectrum disorder (ASD). The main focus is on the functionality, orderliness, and attractiveness of the space.

Keywords: educational and spatial environment, children with autism spectrum disorder, play space, visual cues, and learning space.

Вопрос организации развивающей предметно-пространственной среды (РППС) для детей с расстройством аутистического спектра (РАС) в дошкольных образовательных организациях (ДОО) на сегодняшний день особо актуален. Пространство, в котором ребенку с РАС предстоит быть, приобретает особую, терапевтическую значимость, так как дети с аутистическими расстройствами не усваивают основные правила и нормы социального поведения, с трудом приобретают необходимые для жизни социальные и коммуникативные навыки, у них не формируются адекватные представления о физическом и социальном окружении, что является основным препятствием для успешной социализации.

Правильная организация окружающей среды способствует преодолению данных трудностей, помогая ребенку понять значение явлений материального и социального мира. Особенно актуально это в условиях реализации федерального государственного образовательного стандарта, в котором четко обозначены требования к организации РППС для детей с ограниченными возможностями здоровья в целях получении качественного дошкольного образования, индивидуализации, социальной адаптации детей с ОВЗ [1].

Пространство, организованное для работы с детьми, имеющими РАС, характеризуется привлекательностью, упорядоченностью и функциональностью. Помещения группы, кабинеты для индивидуальных занятий, условно делятся на зоны. Зоны оборудованы в соответствии с их функциональным назначением. Такие пространства должны обязательно учитывать интересы и потребности ребенка с РАС.

При организации пространства в ДОО используются дополнительные визуальные средства, в том числе фотографии, информационные таблички, пиктограммы, иллюстрации правил поведения, визуальные сценарии для социализации детей [2].

Визуальные средства, подсказки условно подразделяются на три вида: ориентировочные, коммуникативные, социально-поведенческие.

В качестве ориентировочных подсказок можно использовать фотографии обучающихся, карточки с символами для обозначения вещей, которыми они пользуются в группе (стулья, столы, шкафчики, крючки для полотенца и т. д.). Размещение на стене перед входом в группу стенда с фотографиями воспитателей и детей, посещающих группу.

Все помещения группы рекомендуется обозначать определенными информационными табличками. Чтобы ребенок смог ориентироваться в кабинетах для индивидуальных занятий можно на дверях размещать фотографии педагогов, которые работают в этих помещениях [2; 3].

В качестве коммуникативных подсказок используются таблички с печатным текстом, которые размещаются в соответствующих местах. Примерами таких коммуникативных табличек могут быть:

— табличка «ПОМОГИ» — в рабочей зоне ребенка;

— табличка «ДАЙ ПИТЬ» — на бутылке с водой и т. д.

В качестве социально-поведенческих подсказок могут использоваться иллюстрированные списки правил поведения. Правила поведения иллюстрируются при помощи наглядных изображений тех действий, которые можно и нельзя делать в детском саду.

Обязательным условием при организации пространства для детей с РАС является наличие в нем средств коммуникации, например, коммуникативной доски, коммуникативного альбома, которые позволяют ребенку и окружающим его людям общаться.

При организации игрового пространства/зоны важно обеспечить их привлекательность, удобство и возможность для социального взаимодействия и коммуникации между детьми. Эти условия особенно важны, поскольку дети с РАС часто не мотивированы на социальную игру.

Возможность социального взаимодействия между ребенком с РАС и другими детьми обеспечивается за счет единого, объединяющего детей, пространства. Единое игровое пространство может ограничиваться размером ковра, мата, игрового стола, игровой комнаты, веранды, детской площадки.

Предметы мебели, а также крупногабаритные игровые материалы (горка, батут, бассейн с шариками) размещаются по периметру игровой комнаты так, чтобы в центре оставалась просторная игровая зона.

Для того чтобы обеспечить возможность социального взаимодействия, игровая зона организуется особым образом. Дети должны находиться на одной территории, и обязательно, чтобы у каждого было свое собственное, четко обозначенное игровое пространство. Это необходимо для создания ощущения общности и вместе с тем чувства безопасности. При создании таких условий у детей повышается мотивация, они легче вовлекаются в социальную игру [2].

С целью обозначения собственного игрового пространства используется прием разграничения, то есть общая игровая поверхность делится на две равные части. Например, поверхность стола разграничивается с помощью клейкой ленты, поверхность ковра — длинной веревкой. Взрослые помогают детям соблюдать границы, «не вторгаться» на территорию друг друга. В результате, дети чувствуют себя спокойнее, увереннее. У них не возникает протестных реакций, появляется возможность играть за одним столом. По мере того, как дети привыкают друг к другу и осваивают навыки социальной игры, необходимость в разделении игровой зоны уменьшается.

Игровое пространство должно характеризоваться относительным постоянством, а это значит, что пространственное расположение различных игровых материалов и предметов мебели должно быть приблизительно одинаковым на каждом занятии. Это позволяет детям не отвлекаться на повторное изучение окружающей обстановки, а концентрироваться на совместных игровых действиях [3].

При организации учебного пространства важно обеспечить возможность концентрации внимания ребенка с РАС на учебной деятельности и формировании стереотипа учебного поведения. Для этого сначала используется индивидуальная форма работы, затем осуществляется постепенный переход на групповую.

Таким образом, благодаря правильно организованной РППС в группе для детей с РАС возможно добиться максимальной реализации образовательного потенциала пространства, а самое главное — хороших результатов в развитии и социализации детей.

Литература:

1. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования. Приказы и письма министерства образования и науки Российской Федерации / ред.-сост. Т. Цветкова. — Москва : Изд-во Сфера, 2020. — 80 с. — ISBN 978-5-9949-2513-3. — Текст : непосредственный.

2. *Никольская, О. С.* Аутичные ребенок. Пути помощи / О. С. Никольская, Е. Р. Баенская, М. М. Либлинг. — 12-е изд. — Москва : Изд-во Теревинф, 2018. — 286 с. — (Особый ребенок). — ISBN 978-5-4212-0186-1. — Текст : непосредственный.

3. *Болотских, Н. В.* Организация среды обучения дошкольников с расстройствами аутистического спектра в группе компенсирующей направленности / Н. В. Болотских, Н. А. Никитишина, Е. С. Кривошеенко, С. А. Чернобаева. — Текст : непосредственный // Вопросы дошкольной педагогики. — 2019. — № 5 (22). — С. 33–35.

Щербак С. Г., Сапельникова О. К.
Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет,
г. Челябинск, Россия
e-mail: scherbaksg1@cspu.ru

УСЛОВИЯ МОТОРНОГО РАЗВИТИЯ ДЕТЕЙ РАННЕГО ВОЗРАСТА С ОТКЛОНЕНИЯМИ РЕЧЕВОГО РАЗВИТИЯ

Аннотация. В статье описывается содержание условий моторного развития детей раннего возраста с отклонениями речевого развития. Обосновывается необходимость включения данных условий в образовательный процесс на основании результатов диагностики. Описаны особенности взаимодействия педагогов ДОУ по организации образовательной деятельности, определению методического и дидактического обеспечения.

Ключевые слова: ранний возраст, дети раннего возраста с отклонениями речевого развития, моторное развитие, двигательные навыки, артикуляционные движения.

Shcherbak S. G., Sapelnikova O. K.
South Ural State Humanitarian and Pedagogical University,
Chelyabinsk, Russia
e-mail: scherbaksg1@cspu.ru

CONDITIONS OF MOTOR DEVELOPMENT OF YOUNG CHILDREN WITH SPEECH DEVELOPMENT DEVIATIONS

Annotation. This article describes the conditions for the motor development of young children with speech development delays. The need to incorporate these conditions into the educational process is substantiated based on diagnostic results. The article also describes the interactions between preschool teachers in organizing educational activities and determining methodological and didactic support.

Keywords: early childhood, young children with speech development delays, motor development, motor skills, articulatory movements.

Ранний возраст рассматривается в психолого-педагогической литературе как сензитивный период психомоторного развития. Моторика является базисом для становления восприятия, мышления, речи и деятельности [1].

Н. А. Бернштейн указывает, что двигательные навыки, как автоматически закрепленная последовательность движений, имеют многоуровневую структуру. Соответственно решение определенной двигательной задачи возможно только при достаточном моторном развитии, которое определяется состоянием целенаправленными движениями ног и рук, пальцевой моторики, оральными и артикуляционными произвольными движениями[2].

В Федеральной образовательной программе дошкольного образования обозначены основные задачи по физическому и речевому развитию.

Недостаточное моторное развитие детей раннего возраста имеет разное проявление, в зависимости от состояния вестибулярной, зрительной, кинестезической систем организма, которые участвуют в обеспечении двигательной деятельности [3].

При изучении психофизического развития детей раннего возраста группы риска были выявлены особенности формирования моторики при церебральном параличе (О. Г. Приходько), и перинатальной энцефалопатии (Е. Ф. Архипова). Описывая отклонения речевого развития (ОРР) у детей раннего возраста Е. В. Шереметьева указывает на то, что одним из прогностических маркеров является недостаточность движений органов артикуляции, что проявляется в особенностях пищевого поведения и формирования артикуляционных движений [4].

Для решения задач моторного развития детей раннего возраста с ОРР нами было проведено изучение функциональных возможностей общей, пальцевой и артикуляторной моторики.

Изучение моторного развития 10 детей раннего возраста с нерезко выраженными ОРР с недоразвитием психофизиологических компонентов речи и 1 ребенка с не резко выраженными ОРР с недоразвитием психофизиологических и когнитивных компонентов речи организованно на базе МБДОУ «Детский сад №426 г. Челябинска». Оценивалось состояние произвольных движений артикуляционного аппарата, двигательных возможностей губ, языка, нижней челюсти, а также пищевого поведения (Е. В. Шереметьева), кинестетического праксиса — способности ребенка ощущать положение собственного тела в пространстве (О. Г. Приходько), общей и мелкой моторики [5].

Анализ полученных результатов показал недостаточную готовность к овладению двигательными навыками в соответствии с возрастными требованиями. Особенности психомоторного развития у некоторых детей обусловлены недостаточностью иннервации мышц, проявляющейся в гипо- или гипертонусе, сниженной согласованностью работы мышц для обеспечения общей, пальцевой и артикуляционной моторики.

Выявленные нарушения демонстрируют недостаточность освоения двигательными навыками детьми с ОРР. Наиболее выраженные трудности зафиксированы в развитии произвольных движений артикуляционного аппарата, что проявляется недоразвитием речи в раннем возрасте.

На основании полученных данных нами была определены организационно-содержательные и учебно-методические условия коррекционной работы по развитию моторики у детей раннего возраста с ОРР.

Особое внимание уделено рассмотрению вопроса интеграции физического и речевого развития на физкультурных занятиях и в режимных моментах.

В рамках реализации организационно-содержательных условий нами были обсуждены особенности моторного развития детей раннего возраста с ОРР с педагогами образовательного учреждения, определены основные направления образовательной работы с учетом нормативных документов дошкольного образования, задачи создания развивающей предметно-пространственной среды, этапы и содержание образовательного процесса, а также вопросы взаимодействия всех участников образовательного процесса.

В соответствии с требованиями ОП ДО, образовательная деятельность по физическому развитию осуществляется в течение всего времени пребывания ребенка в детском саду. Развитие двигательных навыков осуществляется в совместной деятельности ребенка с воспитателем в процессе утренней гимнастики, подвижных игр на прогулке, динамических пауз, гимнастики после сна. Свободная двигательная активность организуется ежедневно под наблюдением воспитателя в группе (игры в физкультурном уголке) и на прогулке в совместной деятельности детей. Организованная образовательная деятельность осуществляется в соответствии с учебным планом ДОУ. Фронтальные физкультурные занятия планируются 3 раза в неделю. Два занятия традиционного содержания проводит инструктор по физической культуре, осуществляя индивидуальный подход к формированию двигательных навыков у детей с ОРР. На занятии инновационного содержания инструктор по физической культуре работает совместно с воспитателем. Для определения его содержания учитываются рекомендации учителя-логопеда по использованию речевого материала и включению артикуляционных и речевых упражнений. Длительность каждого занятия составляет 10–12 минут, что соответствует возрастным возможностям детей 2–3 лет. Важно подчеркнуть, что в традиционном занятии основной акцент сделан на решение двигательных задач с применением коррекционных приемов, отсутствие речевой нагрузки. На инновационных занятиях движение и речь интегрируются: добавляются звукоподражания, речевое сопровождение движения, артикуляционные упражнения в движении.

Взаимодействие всех участников образовательного процесса (инструктора по физическому воспитанию, воспитателя, учителя-логопеда) осуществляется в совместном планировании, проведении занятий, работе с родителями. В процессе совместного планирования разработан календарно-тематический план, в котором определены задачи формирования двигательных навыков и развития двигательных возможностей органов артикуляции.

Создание учебно-методических условий направлено на определение содержания методического и дидактического обеспечения образовательной работы по развитию моторики детей с ОРР и использования его при составлении конспектов занятий и включения в разные виды деятельности детей. Определены методы и приемы развития моторики детей с ОРР, включение соответствующего оборудования (физкультурный зал с зонами для разных видов движений, сенсорная тропа для тактильной стимуляции, «Парашют», уголок «Малыши-крепыши» в группе для побуждения к движению и речевому сопровождению и т. д.).

В процессе занятий используются приемы индивидуального сопровождения: страховка (например за пояс применяется при не сформированных прыжках для сохранения равновесия и создания ощущения фазы полета), использование зрительных ориентиров эффективны при трудностях равновесия (например при ходьбе по гимнастической скамейке на полу раскладываются яркие ориентиры — следы, круги, показывающие направление движения). При пассивном овладении движением (например, при не сформированном ползании) инструктор создает условия для освоения движения через подражание, демонстрацию и побуждение, направляет ребенка словесной инструкцией. Применение коррекционных приемов обеспечивает безопасность процесса обучения.

Таким образом, создание условий моторного развития детей раннего возраста с отклонениями речевого развития направлено на формирование двигательных навыков, пальцевой моторки и произвольных артикуляционных движений.

Литература:

1. *Верещагина, Н. В.* «Особый ребенок» в детском саду : практические рекомендации по организации коррекционно-развивающей работы с детьми с множественными нарушениями в развитии / Н. В. Верещагина. — Санкт-Петербург : Изд-во Детство-Пресс, 2009. — 160 с. — ISBN 978-5-89814-494-4. — Текст : непосредственный.

2. *Бернштейн, Н. А.* Биомеханика и физиология движений : избранные психологические труды / Н. А. Бернштейн. — Москва ; Воронеж : Изд-во Московского психолого-социального института; МОДЭК, 2004. — 687 с. — ISBN 5-89395-026-7. — Текст : непосредственный.

3. *Приходько, О. Г.* Ранняя помощь детям с церебральным параличом в системе комплексной реабилитации : монография / О. Г. Приходько. — Санкт-Петербург : Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2008. — 208 с. — ISBN 978-5-8064-1337-7. — Текст : непосредственный.

4. *Шереметьева, Е. В.* Формирование артикуляционной моторики у детей раннего возраста : учебно-практическое пособие / Е. В. Шереметьева. — Челябинск : Изд-во ЮУрГГПУ, 2017. — 106 с. — ISBN 978-5-90608-40-7. — Текст : непосредственный.

5. *Кириллова, Ю. А.* Физическое развитие детей раннего дошкольного возраста (с 2 до 3 лет) с расстройствами речевого развития / Ю. А. Кириллова. — Санкт-Петербург : Изд-во Детство-Пресс, 2021. — 128 с. — ISBN 978-5-907317-57-4. — Текст : непосредственный.

[1]Эрнандес Альварес А. Ф., Портал Камеллон А., Энрикес Рош М. М.

Центральный университет «Марта Абреу» Лас-Вильяс,
г. Санта-Клара, Куба
[1]e-mail: ahnernanez@uclv.cu

ГЕНДЕРНОЕ РАВЕНСТВО ПОСРЕДСТВОМ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

Аннотация. Цель данной статьи — разработка системы действий, способствующей гендерному равенству посредством программы художественного образования в начальных школах. Используя качественный подход, основанный на участии в исследовании, была продемонстрирована значимость включения кубинских художниц в учебную программу начальной школы, что позволяет интегрировать женские образцы для подражания из кубинского искусства и местного культурного контекста в повседневную жизнь учащихся.

Ключевые слова: художественное образование, равенство, гендер, инклюзия.

[1]Hernández Alvarez A. F., Portal Camellón A., Enriquez Roche M. M.

Universidad Central «Marta Abreu» de Las Villas,
Santa Clara, Cuba
[1]e-mail: ahnernanez@uclv.cu

LA EQUIDAD DE GÉNERO DESDE LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA EN LA ESCUELA PRIMARIA

Resumen. El artículo está dirigido a construir un sistema de acciones que contribuya a la equidad de género a través del programa de Educación Artística en la escuela primaria. Siguiendo una investigación cualitativa, de tipo investigación acción participativa se pudo sustentar la significación de la inclusión de mujeres artistas cubanas en la formacióndel escolar primario permitiendo la integración de referentes femeninos del arte cubano y el contexto cultural local en u actuar cotidiano.

Palabras clave: eucación artística, equidad, género, inclusión.

[1]Hernández Alvarez A. F., Portal Camellón A., Enriquez Roche M. M.

Universidad Central «Marta Abreu» de Las Villas,
Santa Clara, Cuba
[1]e-mail: ahnernanez@uclv.cu

GENDER EQUITY THROUGH ARTISTIC EDUCATION IN PRIMARY SCHOOL

Annotation. This article aims to develop a system of actions that contributes to gender equity through the Arts Education program in primary schools. Following a qualitative, participatory action research approach, the significance of including Cuban women artists in the primary school curriculum was demonstrated, enabling the integration of female role models from Cuban art and the local cultural context into students' daily lives.

Keywords: arts education; equity; gender; inclusion.

La construcción social del género ha asignado roles y expectativas diferenciadas, loque ha llevado a una valorización desigual de las contribuciones de ambos sexos. Este proceso de socialización, que se inicia en la infancia, perpetúa las normas degénero y las jerarquías sociales existentes. La equidad de género busca desafiarestas normas, reconociendo la diversidad de experiencias y buscando una sociedadmás justa e igualitaria.

Los antecedentes encontrados en el contexto cubano destacan la importancia de visibilizar loslogros y contribuciones de las mujeres en el arte cubanoy el reconocimiento de la diversidad de figuras femeninas relevantesen la historia del arte nacional, de ahí que esta investigación se proponga como objetivo generalconstruir un sistema de acciones que contribuya a la equidad de género a través del programa de Educación Artística en la escuela primaria.

Metodología empleada:

La investigación asume un enfoque cualitativo. Se selecciona como método la Investigación Acción Participativa (Hernández, R., Fernández, C., y Baptista, P., 2006). Se tuvo en cuenta una población conformada por 128 escolares de quinto y sexto grados de dos instituciones educativas de la educación primaria. Se seleccionaron 65 escolares por el criterio no probabilístico intencional debido a que son los que más demuestran estereotipos de machismo en las interacciones entre varones y hembras, lo queafectan las relaciones entre los estudiantes.

Se utilizó además el análisis a documentos normativos (Plan de estudio, programas y orientaciones metodológicas al maestro), se utilizó la observación participante para la constatación de aspectos importantes acerca dela equidad de género y la entrevista en profundidad a maestros y familiares para constatar el tratamiento a esta temática desde el Proceso Docente Educativo en general y en el hogar.

Se describenlas diferentes etapas que comprende el proceso de investigación, las cuales siguieron un orden lógico desde la planificación, ejecución, control y evaluación así como la correspondencia con el momento del desarrollo de los escolares y diagnóstico realizado.

Las siguientes etapas interrelacionadas conformarán el desarrollo de estainvestigación:

Etapa I: Diagnóstico y caracterización del contexto pedagógico.

Etapa II: Planeación e implementación del sistema de acciones.

Etapa III: Cierre y valoración de la efectividad del sistema de acciones.

El diagnóstico inicial permitió identificar las diferencias en el ritmo de aprendizaje de los escolares. Para ello se tuvo en cuenta el seguimiento pedagógico realizado por elcolectivo docente y los resultados académicos obtenidos por cada escolar. A partir deeste análisis se establecieron tres niveles de aprendizaje: alto, medio y bajo, los cualespermiten caracterizar el desempeño del grupo y orientar las acciones a seguir desde el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Se constató un graninterés por las asignaturasrelacionadas con la Educación Artística (Educación musical y Educación Plástica) así como la evidente falta de referentesfemeninos en las clases, problema que llama especial atenciónal equipo.

Se pudo apreciar, además, una notable falta derepresentación de figuras femeninas en comparación con sus contrapartes masculinas lo que trae consigo el poco interés de loseducandos por la equidad de género y la visibilización de las mujeres artistas, de ahí la necesidad de transformar la percepción de los escolares sobre el arte, promoviendo un enfoque más inclusivo y equitativo que refleje el panoramacontemporáneo internacional y, al mismo tiempo, defienda el patrimonio cultural de lanación.

El sistema de acciones fue concebido a partir de fundamentos filosóficos, sociológicos, psicológicos y pedagógicos que sustentan su carácter científico y su coherenciainterna. Se organiza en dos subsistemas interdependientes que abarcan el trabajodesde lo apreciativo, lo tecnológico y lo formativo, articulando actividades quefavorecen el pensamiento crítico, la apreciación estética con enfoque de género, lareflexión participativa y el uso creativo de recursos digitales.

En este sentido, las diez acciones que conforman esta propuesta se articulan como unproceso continuo, flexible y adaptado a las necesidades del grupo muestra, permitiendo unaimplementación contextualizada y con proyección de impacto social y educativo, seorienta a fortalecer la equidad de género mediante la inclusión intencionada ysistemática de referentes femeninos en el contenido artístico escolar.

Cada acción contempla la participación activa de los investigadores y de los escolares como agentes de cambio en su propio proceso de aprendizaje.

La evaluación del proceso educativo es dinámica, orientada a identificarlos niveles de progreso dentro del contexto y se establece en situaciones de apoyointeractivo del grupo, utilizando como indicadores esenciales:

— Motivación del grupo hacia las acciones proyectadas.

— Contribución a la equidad de género.

— Incremento en el conocimiento y valoración de las mujeres artistas cubanas.

El sistema se estructura en dos subsistemas interrelacionados: el curricular-transformador y el tecnológico-creativo. Cada subsistema responde a una dimensiónfundamental del proceso de enseñanza-aprendizaje, y agrupa un conjunto deacciones diseñadas para lograr impactos específicos.

Las acciones desarrolladas permitieron no solo visibilizar a las mujeres artistascubanas, históricamente excluidas de los programas oficiales, sino tambiéntransformar la percepción de los escolares respecto al papel de la mujer en el artey en la sociedad.

Se logró una comprensión más profunda y crítica de los conceptos de equidad, representación y violencia de género, al tiempo que se fomentó un clima de respeto, empatía y participación activa.

Permitió la incorporación de recursos digitales ydinámicas participativas que favorecen el pensamiento crítico, la inclusión y laapreciación estética desde una perspectiva de género.

El sistema de acciones estructurado en dos subsistemas demostró ser un resultado científico — pedagógico pertinente, eficaz y de impacto, capaz de contribuirsignificativamente a la equidad de género desde la Educación Artística. Suaplicación en la escuela primaria permitió transformar demanera progresiva el proceso de enseñanza-aprendizaje, a través de la inclusiónactiva y contextualizada de mujeres artistas cubanas en las clases.

Esta propuesta ofrece una vía para revertir esta situación desde dentro del sistema educativo, mediante una intervención articulada, crítica y transformadora. La coherencia interna del sistema, el carácter integrador de sus subsistemas, y elimpacto positivo en la percepción, actitud y participación de los escolares avalan suvalidez y factibilidad.

Desde el punto de vista metodológico, el estudio evidencia la efectividad de lainvestigación acción participativa como herramienta para transformar la práctica educativa, al permitir la combinación de diagnóstico, implementación y valoración, sobre la base del conocimiento directo del entorno escolar.

Literatura:

1. *Cabero, J.* Las tecnologías digitales como herramientas para la igualdad de género en la educación primaria / J. Cabero, V. Marín. — Texto: electrónico // Revista Electrónica de Tecnología Educativa. — 2021. — Vol. 20, núm. 2. — pp. 45–60. — https://doi.org/10.xxxx/rete.2021.020
2. *Hernández, R.* Metodología de la investigación / R. Hernández, C. Fernández, P. Baptista. — 4a Edición. — México : McGraw-Hill, 2006. — 182 p. — ISBN 970-10-5753-8. — Texto: electrónico. — https://drive.google.com/file/d/1cwlrUoIyyysiIQfj0Yh4bWZSg8bEkCAF/preview
3. *Padilla, S.* Implementación de los Objetivos de Desarrollo Sostenible en educación infantil: la igualdad de género en el aula / S. Padilla, S. Civila. — Texto: electrónico // Revista De Investigación Y Evaluación Educativa. — 2025. — Vol. 12, núm. 1. — pp. 48–65. — https://doi.org/10.47554/revie.vol12.num1.2025.pp48–65
4. Qué debe saber acerca de la acción de la UNESCO para lograr avances en la educación y la igualdad de género / UNESCO : [sitio]. — 2026. — Texto: electrónico. — https://www.unesco.org/es/gender-equality/education/need-know (fecha de acceso: 13.04.2026).

Юсупова И. М., Волчегорская Е. Ю.

Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет,
г. Челябинск, Россия
e-mail: izalinaz@bk.ru

СЕМЬЯ И ЭМОЦИИ: ФУНДАМЕНТ ЛИЧНОСТИ РЕБЕНКА

Аннотация. Статья рассматривает важность семьи как основного фактора эмоционального развития детей. В ней анализируются ключевые аспекты взаимодействия родителей и детей, влияние семейной среды на формирование эмоционального интеллекта и навыков общения. Подчеркивается роль поддержки и понимания со стороны взрослых в процессе социализации ребенка. Даны рекомендации для создания благоприятной эмоциональной атмосферы в семье.

Ключевые слова: семья, эмоциональное развитие детей.

Yusupova I. M., Volchegorskaya E. Yu.

South Ural State Humanitarian and Pedagogical University,
Chelyabinsk, Russia
e-mail: izalinaz@bk.ru

FAMILY AND EMOTIONS: THE FOUNDATION OF A CHILD'S PERSONALITY

Annotation. This article examines the importance of family as a key factor in children's emotional development. It analyzes key aspects of parent-child interactions and the influence of the family environment on the development of emotional intelligence and communication skills. It emphasizes the role of adult support and understanding in a child's socialization. Recommendations for creating a favorable emotional atmosphere in the family are provided.

Keywords: family, emotional development of children.

Семейный контекст оказывает значительное влияние на эмоциональное развитие детей. Родители играют ключевую роль в этом процессе, так как именно в домашней обстановке ребенок получает первые уроки эмоционального взаимодействия. Исследования показывают, что дети, выросшие в любящей и поддерживающей атмосфере, обладают более высоким уровнем эмоционального интеллекта и лучше справляются с жизненными трудностями. Взаимодействие с родителями формирует у детей базовые навыки общения, такие как умение слушать, делиться своими переживаниями и сопереживать другим.

Дети, наблюдающие за позитивным взаимодействием между взрослыми, учатся правильно выражать свои эмоции, у них лучше развита эмпатия. Наблюдение же за негативными моделями поведения в семье, такими как конфликты и отсутствие поддержки, может привести к проблемам ребенка в будущем, как в эмоциональной сфере, так и в сфере социализации.

Проведенные исследования демонстрируют также тот факт, понимание родителями эмоций, проявляемых их детьми, приводит их к лучшему пониманию детей [1]. Это, с другой стороны, помогает их детям лучше регулировать свои эмоции. Также доказано, что способности ребенка к эмоциональному самоконтролю улучшаются в том случае, если в семье принимают и понимают негативные эмоции детей. Иными словами, если родители серьезно относятся к разнообразным, порой даже негативным эмоциональным проявлениям своих детей, обсуждают их, а также беседуют о возможных способах управления им, то это способствует тому, что дети с большей вероятностью смогут улучшить свои навыки управления эмоциями.

Изучение влияния проявления родителями негативных реакций на чувства и переживания своих детей показывает, что это увеличивает эмоциональное возбуждение ребенка, учит его не корректировать свое эмоциональное состояние, а подавлять негативные эмоции. Таким образом, ребенок учится не выражать их надлежащим образом, а формирует стратегию избегания [2].

Эмоциональная открытость родителей также способствует проявлению искренности и свободы чувств ребенка, способствуя более непосредственному эмоциональному самовыражению [3]. При этом механизмом, с помощью которого семья влияет на эмоциональную регуляцию ребенка, может стать количество как положительных и отрицательных эмоций, выражаемых в семье в вербальной или невербальной форме.

Для успешного эмоционального развития ребенка необходимо активное слушание, признание чувств ребенка и создание безопасной обстановки для выражения эмоций. Развитие умение говорить о своих переживаниях помогает детям справляться с трудными ситуациями и укрепляет их уверенность в себе.

Предлагается ряд рекомендаций для родителей по развитию эмоциональной сферы детей.

1. Оценивайте эмоции и называйте их, помогая детям идентифицировать чувства, обозначая, своеобразным образом «маркируя» эмоции (например, «Я вижу, тебе грустно, потому что...»). Оценивая чувства ребенка, принимая их, даже если его поведение вызывает негативную оценку, мы способствуем тому, что дети чувствуют, что их понимают.

2. Показывайте пример эмоциональной регуляции, используя глубокое дыхание или спокойные слова в стрессовые моменты. Демонстрируйте им, как можно справляться с сильными чувствами. Помните, что дети стремятся подражать своим родителям.

3. Используйте игру — на примере ролевых игр с игрушками разыгрывайте с детьми сценарии, чтобы дети могли проявлять эмоции безопасным и творческим способом.

4. Развивайте независимость, предоставляя детям возможность совершать ошибки, чтобы укрепить уверенность в себе и самостоятельность.

5. Создавайте эмоциональную безопасность путем проектирования теплой семейной атмосферы, в которой дети могут чувствовать себя в безопасности.

6. Учите сопереживанию и социальным навыкам с помощью обсуждения чувств героев в книгах и окружающих вас людей в повседневной жизни.

В заключение отметим, что семья играет центральную роль в эмоциональном развитии детей дошкольного возраста. Поддержка и понимание со стороны родителей создают условия для формирования здоровой эмоциональной сферы ребенка. При этом важно помнить, что именно в семье закладываются основы для успешной социализации и эмоционального благополучия детей.

Литература:

1. *Liu, B.* The family factors in emotional regulation ability of kindergarten children / B. Liu // Children Education Research. — 2018. — №4. — P. 58–62. — Text : direct.

2. *Mclentyre, J. G.* Perceived parental rearing practices and styles of coping / J. G. Mclentyre, J. B. Dusek // Youth Adoles. — 1995. — №24 (4). — P. 499–509. — Text : direct.

3. *Davies, P. T.* Cummings, Marital conflict and child adjustment: An emotional security hypothesis / P. T. Davies, E. M. Davies // Psychological bulletin. — 1994. — №116 (3) — P. 387. — Text : direct.

Яковлева В. С.
Детский сад № 473 г. Челябинска,
г. Челябинск, Россия,
e-mail: lfybbko01012013@gmail.com

Научный руководитель:
Бутенко Н. В., д. п. н., доцент

ОБОГАЩЕНИЕ ДЕТСКИХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА О НАЦИОНАЛЬНЫХ КУЛЬТУРАХ

Аннотация. Статья посвящена проблеме обогащения детских представлений в условиях межнационального, поликультурного пространства современного детства, ориентированного на приобщение дошкольников к социокультурным ценностям российского народа и других этносов.

Ключевые слова: поликультурное пространство, социокультурные ценности, национальная культура, детские представления, обогащение, дети старшего дошкольного возраста.

Yakovleva V. S.
Kindergarten No 473 of Chelyabinsk,
Chelyabinsk, Russia,
e-mail: lfybbko01012013@gmail.com

Supervisor:
Butenko N. V., Doctor of Pedagogical Sciences, Associate Professor

ENRICHING CHILDREN'S REPRESENTATIONS OF NATIONAL CULTURES IN OLDER PRESCHOOL AGES

Annotation. The article is devoted to the problem of enrichment of children's ideas in the conditions of interethnic, multicultural space of modern childhood, focused on the introduction of preschool children to the socio-cultural values of the Russian people and other ethnic groups.

Keywords: multicultural space, socio-cultural values, national culture, children's ideas, enrichment, children of senior preschool age.

Детство современных дошкольников тесно связано с жизнью российского общества, наполненного национальными проблемами, связанными с конфликтами в сфере межнациональных отношений, которые выстраиваются в поликультурном обществе, характеризующемся сложным взаимодействием различных религий, этносов, культур, языковых групп и социальных слоев. Миграционные процессы, происходящие в России, изменяют пространство дошкольного детства в направлении пополнения групп детских образовательных организаций детьми других этносов, обладающих ярко выраженными культурными особенностями, которым, в силу возраста, тяжело осваивать иные культуры. В системе дошкольного образования актуализировалась проблема приобщения детей разных культур к русской культуре и ее традиционным ценностям, что обозначило противоречие между: требованиями Федеральной образовательной программы дошкольного образования по приобщению детей к базовым ценностям российского народа и отсутствием целостной системы в ДОО по организации педагогической работы с детьми разных культур и национальностей [1].

Социокультурное развитие современного дошкольника осуществляется в системе межкультурных и межэтнических связей детско-взрослого сообщества, основанной на общечеловеческих ценностях и нормах, в которой ребенок в процессе жизнедеятельности осваивает национальные культуры в диалоговом взаимодействии. Познание национальных культур в дошкольном возрасте необходимо, на наш взгляд, с точки зрения включения ребенка в социокультурное взаимодействие для возрождения и сохранения национальных, духовно-нравственных ценностей различных этнических общностей.

В исследованиях Н. В. Бутенко, В. С. Бычковой, Л. В. Коломийченко, Л. А. Михайловой, Н. А. Платохиной, И. Л. Торпой и др. указывается на важность приобщения детей дошкольного возраста к социальной культуре в контексте *включения в общественные и культурные события для приобретения социального опыта* как основы:

1) *позитивной социализации* ребенка (процесс усвоения и воспроизводства социальных норм, культурных ценностей общества);

2) *становления социальных ориентиров* в условиях относительно социально-контролируемой социализации личности по ценностно-смысловому восприятию разных культур;

3) *формирования ребенка как культурного существа* в процессе его включения в социокультурные детско-взрослые отношения (к деятельности, взрослым, сверстникам, самому себе, миру) [2, 3].

Содержание национальных культур, которое отражается в традициях, обычаях, языке, искусстве и пр., дети старшего дошкольного возраста осваивают в процессе *реализации образовательной области «Художественно-эстетическое развитие»* (ФОП ДО, п. 21.6, 21.7) через:

1) стремление к познанию культурных традиций своего народа через творческую деятельность, воспитание интереса к народной культуре, знакомство с традициями народов страны, воспитание бережного отношения к народным традициям *(5–6 лет)*;

2) формирование чувства сопричастности к культурному наследию и традициям своего народа в процессе ознакомления с различными видами и жанрами искусства, расширение представлений о праздничной культуре народов России, воспитание уважительного отношения к своей стране *(6–7 лет)* [1].

Процесс познания национальных культур в старшем дошкольном возрасте мы связываем с *обогащением представлений*, которые в дошкольной психологии (Л. С. Выготский, В. С. Мухина, Н. Н. Поддъяков, Е. О. Смирнова и др.) рассматриваются *в совокупности накопления и систематизации знаний, понятий и образов*, закрепление которых осуществляется через чувственный опыт ребенка в процессе активной деятельности и взаимодействия, что играет ключевую роль в когнитивном развитии, формировании мышления, речи и усвоении социальных навыков [4].

В старшем дошкольном возрасте успешно формируются следующие *виды представлений: социальные* (способствуют интеграции ребенка в мир культуры через присвоение социокультурных знаков и символов) и *нравственные* (формируют обобщенный образ норм поведения, правильного отношения к окружающему миру, другим людям и самому себе).

Практика работы с детьми дошкольного возраста показывает, что образовательный процесс в ДОО, направленный на о*богащение представлений о национальных культурах*, основан на следующих позициях.

Национальная культура, основанная на передаче исторического опыта народов, включающая духовные и материальные ценности, передаваемые из поколения в поколение, играет ключевую роль в разностороннем развитии дошкольников, формирует целостную личность ребенка и ценностное отношение к культуре, воспитывает патриотические чувства как нравственные ориентиры, способствующие культурному вхождению ребенка в мир социальных отношений.

Обогащение детских представлений осуществляется на основе использования многообразия *культурных средств: художественных произведений разных видов искусства* (изобразительное, музыкальное, танцевальное, словесное и др.), *народных традиций и праздников* (обычаи, обряды, семейные и бытовые традиции, календарные и социальные праздники), *вещей-предметов декоративно-прикладного искусства* народных промыслов разных культур (росписи, шитье, вышивка, ковроткачество, игрушка, резьба по дереву, изделия из металла, керамика и пр.), *народных подвижных игр* (формирование нравственных и поведенческих ориентиров в опоре на общечеловеческие ценности, развитие физических навыков и пр.), *устного народного творчества* (потешки, погудки, прибаутки, сказки, песни, частушки, загадки, былины и пр.) [5].

Образовательный процесс в ДОО по обогащению представлений в дошкольном возрасте о многообразии национальных культур, согласно исследованиям Н. В. Бутенко, И. А. Лыковой, Т. С. Комаровой, Т. Я. Шпикаловой и др., ориентирован на следующие *виды и формы работы с детьми* в разных возрастных группах:

- *младший и средний дошкольный возраст* (ознакомление с народной игрушкой и предметами декоративно-прикладного искусства, устное народное словесное и музыкальное творчество, дидактические игры, разные виды театров и пр.);
- *старший дошкольный возраст* (познавательные занятия художественно-эстетической направленности, экскурсии к народному мастеру, посещение музеев и выставочных залов, художественное моделирование, проектная деятельность, изобразительная деятельность, музыкально-театрализованная деятельность, песенное творчество и пр.) [2].

Подводя итоги вышеизложенному отметим, что качество образовательного процесса по обогащению представлений у детей дошкольного возраста о национальных культурах зависит от тех условий, которые будут созданы в социокультурном пространстве ребенка (семья, общество, образовательная организация, культурные центры и пр.) для формирования целостной картины мира в форме представлений о государственном многонациональном устройстве России.

Литература:

1. Федеральная образовательная программа дошкольного образования. — Москва : Сфера, 2024. — ISBN 978-5-9949-3192-9. — Текст : непосредственный.

2. *Бутенко, Н. В.* Методические рекомендации по курсу «Теория и методика художественно-эстетического развития детей дошкольного возраста» : учебно-методическое пособие / Н. В. Бутенко. — Челябинск : Южно-Уральский научный центр РАО, 2021. — 133 с. ISBN 978-5-907408-98-2. — Текст : непосредственный.

3. *Бутенко, Н. В.* Специфика формирования социального опыта у детей дошкольного возраста на основе ценностных ориентаций / Н. В. Бутенко, И. Л. Торпой — Текст : непосредственный // Вестник Южно-Уральского государственного гуманитарно-педагогического университета. — 2025. — № 1 (185). — С. 309–330.

4. *Смирнова, Е. О.* Детская психология : учебник для студентов высших педагогических учебных заведений / Е. О. Смирнова. — Москва : Питер, 2012. — 298 с. — ISBN 978-5-388-00494-9. — Текст : непосредственный.

5. *Чебан, А. Я.* Знакомим дошкольников с народной культурой / А. Я. Чебан, Л. Л. Бурлакова. — Москва : Сфера, 2011. — 128 с. — ISBN 978-5-9949-0439-8. — Текст : непосредственный.

Ялаева И. В.
Башкирский государственный педагогический университет им. М. Акмуллы,
г. Уфа, Россия
e-mail: inna.yalayeva@mail.ru

Научный руководитель:
Шабаева Г. Ф., к. п. н., доцент

ПАТРИОТИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ И МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В УСЛОВИЯХ РЕАЛИЗАЦИИ ПРОЕКТА «РАЗГОВОРЫ О ВАЖНОМ» В ДЕТСКОМ САДУ

Аннотация. В статье представлен опыт реализации проекта «Разговоры о важном», где раскрываются основные формы работы с детьми дошкольного возраста по формированию патриотического воспитания в рамках данного проекта.

Ключевые слова: «Разговоры о важном», нравственные качества, патриотизм, гражданин, воспитание.

Yalaeva I. V.
Bashkir State Pedagogical University named after M. Akmulla,
Ufa, Russia
e-mail: inna.yalayeva@mail.ru

Supervisor:
Shabaeva G. F., Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor

PATRIOTIC EDUCATION OF SENIOR PRESCHOOLERS AND JUNIOR SCHOOLCHILDREN IN THE CONTEXT OF THE IMPLEMENTATION OF THE PROJECT «CONVERSATIONS ABOUT THE IMPORTANT» IN A KINDERGARTEN

Annotation. This article presents the experience of implementing the «Conversations about Important Things» project, revealing the main forms of work with preschool-age children to develop patriotic education within the framework of this project.

Keywords: «Conversations about important things», moral qualities, patriotism, citizen, education.

В нашей жизни происходят большие социально-экономические изменения, которые приводят к изменению нравственных представлений и ценностных ориентаций у подрастающего поколения. Именно поэтому проект «Разговоры о важном» приобретает особое значение и для детей дошкольного возраста. С сентября 2026 года «Разговоры о важном» в детских садах будут проводить в форме так называемых «Добрых игр». Ведь первые годы жизни ребенка — это время формирования личности и системы ценностей будущего гражданина страны, ее патриота. Проект «Разговоры о важном» («Добрые игры») становится необходимостью для создания будущего всего нашего общества. Для того, чтобы ребенок вырос гармоничной личностью, умеющей реализовывать себя не только в знаниях, но и в обществе, необходимо его всестороннее развитие. На это и направлены «Разговоры о важном» («Добрые игры»): привить детям уважительное отношение к людям, важность семьи и дружбы, развить нравственные качества: доброты, честности, справедливости, милосердия;рассказать о значении труда в жизни общества, о многообразии профессий, о волонтерстве, об истории родной страны, о достижениях, экологии, традициях и культуре [3].

В МАДОУ ЦРР-детском саду №16 «Росинка» г. Благовещенска РБ, который является инновационной экспериментальной площадкой кафедры дошкольной педагогики и психологии БГПУ им. М. Акмуллы, под руководством заведующего С. А. Кисляковой, старшего воспитателя И. В. Ялаевой, под руководством научного руководителя Г. Ф. Шабаевой, с сентября 2023 года стал систематически проводиться цикл бесед с детьми старшего дошкольного возраста в рамках проекта «Разговоры о важном». Это замечательная идея — говорить о самом важном и родном в начале недели, с внесения флага Российской Федерации и флага Республики Башкортостан под гимны России и Башкортостана, что очень сближает детей, педагогов и родителей. Каждое

утро понедельника в музыкальный зал приходят дети старших и подготовительных групп и под марш строятся в колонны. Двум детям предоставляется право внесения Государственных флагов под гимны. Данная церемония продолжается мероприятием в рамках проекта «Разговор о важном». Темы для разговора берутся строго из предложенного плана Министерства просвещения России. Но так как нет готовых разработок для дошкольников в данном направлении, педагоги ориентируются на темы, прописанные в методических рекомендациях для первоклассников, разрабатывают технологические карты образовательной деятельности в соответствии с возрастными особенностями детей. Педагогами применяются такие формы организации, в которых взрослый вовлекает детей в обсуждение. Все мероприятия проводятся в формате бесед, конкурсов, игр, мозгового штурма, игровых форм, ролевых ситуаций, простых и наглядных рассказов, инсталляций и мини-музеев, тематических проектов и т. д. В своей работе активно используются и такие формы работы: интерактивные игры, ситуации-кейсы, ролевые этюды, сеансы ролевого моделирования. Данные формы имеют инновационный подход, что ориентирует на активную роль ребенка, осуществляется разноуровневый и креативный подходы, развиваются социальные навыки, происходит связь с реальной жизнью и оценка результатов через рефлексию.

Анализируя свой опыт работы МАДОУ ЦРР-детский сад №16 «Росинка» г. Благовещенска РБ, пришли к выводу, что детям дошкольного возраста недостаточного одного занятия для осознания какой-то ценности или принятия нравственных установок, поэтому каждая тема прорабатывается поэтапно в течение недели. В понедельник дети знакомятся с темой, в течение недели происходит обогащение знаний детей, а в конце недели идет итоговое обсуждение.

Большое значение до проведения занятий «Разговоры о важном» уделяется подготовительной работе, которая состоит из: ознакомления с методическими материалами, просмотра и создания видеоролика, отбора материала и составления сценария мероприятия, создания совместно с родителями презентаций, разработки рабочего листа по теме и проведения самого занятия [2].

Как подчеркивает Г. Ф. Шабаева, анализируя работу за 2 года, можно сделать вывод, что «Разговоры о важном» в детском саду имеют успех, так как: проводятся в игровой форме без формализма, адаптируются под возраст, осуществляется партнерство с семьями: открытые встречи, доступность материалов, уважительный учет семейных ценностей, происходит учет регионального контекста: включение местных культурных сюжетов, дошкольники очень восприимчивы ко всем формам воспитания, поэтому пережитое и усвоенное в детстве надолго закрепляется в памяти.

Для воспитателей проект станет новым инструментом воспитательной работы. От них потребуется не только методическая подготовка, но и умение выстраивать доверительный диалог с детьми, подбирать формы общения, близкие и понятные малышам. Для родителей «Разговоры о важном» («Добрые игры»)могут стать дополнительной поддержкой: дети будут учиться обсуждать важные темы, делиться впечатлениями, задавать вопросы о мире вокруг. Это укрепит связь между семьей и детским садом.

«Разговоры о важном» («Добрые игры») в детских садах — это важный шаг в развитии дошкольного образования. Ведь разговоры о важном действительно должны начинаться в детстве — тогда они будут иметь самое глубокое и прочное воздействие.

Литература:

1. *Виноградова, Н. Ф.* Разговоры о важном для дошкольников / Н. Ф. Виноградова, И. С. Хомякова. — Москва : Изд-во АСТ, 2025. — 128 с. — ISBN 978-5-17-171817-6. — Текст : непосредственный.

2. *Головина, Б. Г.* Разговоры о важном для дошкольников : Методическое пособие для воспитателей дошкольных учреждений / Б. Г. Головина. — [б. м.] : Издательские решения, 2025. — 164 с. — ISBN 978-5-0065-2555-9. — Текст : непосредственный.

3. Разговор под цветущими липами: Духовно-патриотические беседы с детьми старшего дошкольного и младшего школьного возраста / авт.-сост. Н. А. Вальнер. — Москва : МОЗАИКА-СИНТЕЗ, 2024. — 192 с. — ISBN 978-5-4315-4023-3. — Текст : непосредственный.

4. *Шабаева, Г. Ф.* Образовательная организованная деятельность в старшей группе по безопасности и ранней профориентации «Пожарная специальная техника» / Г. Ф. Шабаева, М. Л. Рахимова // Коллективная монография для воспитателей ДОО... / под общ. ред. И. Г. Борониловой, Г. Ф. Шабаевой. — Уфа : Мир печати, 2023. — 211 с. — Текст : непосредственный.

5. *Шабаева, Г. Ф.* Модуль III. Методические материалы по организации безопасного поведения детей старшего дошкольного возраста на дороге / Г. Ф. Шабаева, С. А. Кислякова, И. В. Ялаева, М. Л. Рахимова // Психолого-педагогические условия формирования безопасного поведения детей старшего дошкольного возраста на дорогах / под общ. ред. Г. Ф. Шабаевой. — Уфа : Мир печати, 2024. — 127 с. — Текст : непосредственный.

Яцкевич Н. С.
Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет,
г. Челябинск, Россия
e-mail: natalka_14.07.02@mail.ru

Научный руководитель:
Андриевская Л. А., к. п. н., доцент

ФОРМИРОВАНИЕ КОММУНИКАТИВНЫХ НАВЫКОВ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В ПРОЦЕССЕ ОРГАНИЗАЦИИ СОВМЕСТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Аннотация. В статье рассматривается проблема формирования коммуникативных навыков у младших школьников в условиях организации совместной деятельности. Представлены результаты опытно-педагогической работы, направленной на развитие у детей умений взаимодействовать, выражать собственное мнение и учитывать позицию другого. Показана эффективность использования групповых форм работы и игровых методов.

Ключевые слова: коммуникативные навыки, младшие школьники, совместная деятельность, взаимодействие, начальная школа.

Yatskevich N. S.
South Ural State Humanitarian and Pedagogy University,
Chelyabinsk, Russia
e-mail: natalka_14.07.02@mail.ru

Supervisor:
Andrievskaya L. A., Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor

FORMATION OF COMMUNICATION SKILLS IN PRIMARY SCHOOL CHILDREN THROUGH ORGANIZATION OF JOINT ACTIVITIES

Annotation. The article examines the problem of developing communication skills in primary school children through the organization of joint activities. The results of experimental pedagogical work aimed at developing interaction skills, expressing opinions, and considering others' perspectives are presented. The effectiveness of using group forms of work and game methods is shown.

Keywords: communication skills, primary school children, joint activity, interaction, elementary school.

В современной начальной школе развитие коммуникативных навыков рассматривается как одно из ключевых направлений образовательного процесса. Особое значение приобретает организация таких условий, в которых ребенок не только усваивает знания, но и активно взаимодействует с окружающими, учится выстраивать общение и сотрудничество.

Младший школьный возраст характеризуется высокой потребностью в общении и включенности в коллективную деятельность. В этот период происходит активное развитие речи, формируются навыки социального взаимодействия, закладываются основы коммуникативной культуры. Дети становятся более чувствительными к оценке со стороны окружающих, стремятся к признанию и одобрению, что делает процесс общения значимым фактором их личностного развития [1].

Коммуникативные навыки включают способность понимать партнера по общению, адекватно выражать свои мысли и чувства, а также регулировать собственное поведение в процессе взаимодействия. Их формирование происходит наиболее эффективно в условиях практической деятельности, предполагающей активное участие ребенка в различных формах общения [2].

Особую роль в развитии коммуникативных навыков играет организация совместной деятельности. В процессе выполнения групповых заданий младшие школьники учатся договариваться, распределять роли, слушать друг друга и принимать совместные решения. Взаимодействие в малых группах способствует развитию навыков сотрудничества и формированию ответственности за общий результат [3].

Опытно-педагогическая работа была направлена на создание условий для активного включения учащихся в совместную деятельность. В рамках работы использовались групповые задания, игровые ситуации, элементы ролевого взаимодействия и коммуникативные упражнения. Особое внимание уделялось формированию умений задавать вопросы, высказывать собственное мнение и учитывать позицию собеседника.

На начальном этапе было выявлено, что у значительной части учащихся наблюдаются трудности в установлении контакта, выражении своих мыслей и взаимодействии в группе. Дети испытывали затруднения при

необходимости договариваться и распределять роли. Это подтверждает необходимость целенаправленной педагогической работы в данном направлении [4].

В ходе формирующего этапа были внедрены задания, ориентированные на развитие коммуникативной активности. Использование игровых методов позволило снизить уровень тревожности у детей и повысить их включенность в процесс общения. Постепенно наблюдалось увеличение количества инициативных высказываний, улучшение навыков сотрудничества и снижение конфликтности в группе.

Контрольный этап показал положительную динамику в развитии коммуникативных навыков. Учащиеся стали более уверенно вступать в диалог, проявлять интерес к мнению одноклассников и стремиться к совместному решению задач. Это свидетельствует о результативности выбранных методов и подтверждает значимость организации совместной деятельности как условия формирования коммуникативных навыков [5].

Проведенная работа показала, что систематическое использование групповых форм обучения и игровых методов способствует развитию коммуникативных навыков у младших школьников. Это позволяет создать условия для успешной социализации детей и их дальнейшего личностного развития.

Литература:

1. *Зайцева, К. П.* Формирование коммуникативных способностей младших школьников в учебно-воспитательной деятельности как основа их социальной адаптации : специальность 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образвоания» : автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Зайцева Ксения Павловна; Магнитогорский государственный университет. — Магнитогорск, 2011. — 23 с. — Текст : непосредственный.

2. *Бодалев, А. А.* Психология общения : избранные психологические труды / А. А. Бодалев. — Москва : Институт практической психологии; Воронеж : НПО «МОДЭК», 1996. — 256 с. — (Психологи Отечества : избранные психологические труды : в 70-ти томах) . — ISBN 5-87224-121-6. — Текст : непосредственный.

3. *Безносюк, Е. В.* Психолого-педагогические особенности формирования коммуникативной компетентности младших школьников / Е. В. Безносюк. — Текст : непосредственный // Проблемы современного педагогического образования. — 2020. — № 68-2. — С. 24–26.

4. *Вельможина, Д. И.* Формирование коммуникативных навыков в процессе использования социоигровых методик в начальной школе / Д. И. Вельможина. — Текст : непосредственный // Педагогические технологии. — 2022. — №3. — С. 50–54. — DOI 10.52422/2782-635X-2022-3-50.

5. *Дубровина, И. В.* Психология : учебник для студентов образовательных учреждений среднего профессионального образования / И. В. Дубровина, Е. Е. Данилова, А. М. Прихожан. — 4-е изд., стер. — Москва : Академия, 2006. — 464 с. — (Среднее профессиональное образование. Педагогическое образование). — ISBN 5-7695-2802-8. — Текст : непосредственный.

Научное издание

Образование без границ: проблемы, решения, перспективы

Материалы II Международной научно-практической конференции
посвященной Году дошкольного образования
г. Челябинск, 21–22 апреля 2026 года

В авторской редакции

Технический редактор *В. Ф. Змиенко*

Подписано в печать 05.08.2026. Формат 60×90/8.
Усл. печ. л. 53,5. Тираж 300 экз. Заказ

Издательство «Край Ра»
454091, г. Челябинск, ул. Российская, 224
E-mail: post@krayra.ru www.krayra.ru

Отпечатано с готового оригинал-макета в типографии **«Амирит»**
410004, г. Саратов, ул. Чернышевского, д. 88, литер У